

**La pédagogie, les enseignants
et la recherche**
Réflexions en chantier

Antonio Novoa

Table des Matières

La raison et la responsabilité :

Une science du « gouvernement des âmes » (1880-1920)

Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation

Commentaires sur la place et l'état de la recherche en éducation

LA RAISON ET LA RESPONSABILITÉ : UNE SCIENCE DU « GOUVERNEMENT DES ÂMES » (1880-1920)

La pédagogie est un dispositif spécialisé de connaissances et de techniques qui vise la « transformation des personnes ». La *raison* et la *responsabilité* sont les deux topoï de cette science du « gouvernement des âmes ». L'importance qu'elle acquiert au tournant du siècle s'explique par un développement sans précédents des « technologies de responsabilisation », qui articulent des principes de *rationalité* et de *sensibilité* (Nikolas Rose).

D'une part, la pédagogie « scientifique » cherche à se constituer comme « l'oeil de la raison », introduisant des règles, des attitudes et des comportements prétendument *rationnels* et *raisonnables* (Thomas Popkewitz). D'autre part, cette intention est indissociable de l'effort pour former un « citoyen responsable », que l'on veut même « autonome ».

Ces deux dimensions sont essentielles pour analyser historiquement la formation de la pédagogie. Nous sommes dans un champ habité par les disciplines scientifiques (et par leurs experts), où l'emprise de la *raison* est indissociable du « gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui » (Michel Foucault). Le succès du concept de *self-government*, au sein du mouvement international de l'Éducation Nouvelle, montre bien l'importance de ce thème dans le projet des « sciences de l'éducation ».

Ayant comme support les deux auteurs cités (Nikolas Rose et Thomas Popkewitz) et leur réinterprétation de certaines thèses de Michel Foucault, de pair avec une lecture de quelques travaux publiés entre 1880 et 1920, j'essaierai de bâtir une réflexion sur la naissance de la « pédagogie scientifique », ayant comme points de repère les discours de la *raison* et de la *responsabilité*.

Pour se faire aimer, il ne faut être Paresseux,
mais faire librement tout ce qu'on vous commande.
(*Le rôti-cochon*, XVII^e siècle)

Dans un ensemble de textes publiés auparavant, j'ai essayé d'analyser l'*émergence des sciences de l'éducation*, au tournant du siècle, de pair avec l'*étatisation de l'enseignement* et la *professionnalisation des enseignants* (Nóvoa, 1998, 2000)¹. Il s'agit de trois processus qui se développent en parallèle et qui s'influencent mutuellement, construisant un « champ social » et un « cadrage conceptuel » qui permettent le déploiement d'une raison pédagogique. Leur analyse conjointe met en relief des aspects souvent négligés d'une histoire qui ne saurait se comprendre à l'intérieur d'elle-même.

En effet, la professionnalisation des enseignants est liée à la possibilité d'un savoir pédagogique, qui n'est pas strictement instrumental et qui peut se constituer en corpus de connaissances nécessaires à l'exercice de la profession. Du fait, il n'est pas étonnant de constater que les moments-forts de production d'une réflexion scientifique en éducation (années 1880, années 1920, années 1960) soient aussi des moments-forts dans l'affirmation professionnelle des enseignants. Néanmoins, ces moments contiennent aussi les éléments d'une dévalorisation de la profession enseignante, étant donné qu'ils provoquent, à la fois, la dé-légitimation des enseignants en tant que producteurs de savoir et l'investissement de nouveaux groupes d'experts qui s'affirment comme « autorités scientifiques » dans le domaine de l'éducation. Il faut bien saisir ce paradoxe : à chaque avancée des sciences de l'éducation il y a une amélioration de la condition et de l'image des enseignants, mais il y a aussi, en même temps, une dépréciation de leurs compétences, notamment en ce qui concerne le statut accordé à leurs savoirs, c'est-à-dire aux savoirs produits à travers l'expérience et la réflexion sur la pratique.

¹ Je tiens à remercier Thomas Popkewitz, Jürgen Schriewer, Jorge Ramos do Ó, Bernard Schneuwly et Rita Hofstetter qui, à différents moments, et souvent sur un mode critique, m'ont poussé à clarifier mes propos. Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Berne: Peter Lang, pp. 243-263).

Je ne vais pas revenir sur cette approche, bien qu'elle serve d'encadrement à mes propos sur les transitions historiques d'une science qui se propose de « gouverner les âmes ». Le choix du titre, *La Raison et la Responsabilité : Une science du « gouvernement des âmes » (1880-1920)*, révèle d'emblée les trois temps de mon argumentation : la pédagogie, en tant que dispositif spécialisé visant la « transformation des personnes », s'organise historiquement comme une *science du « gouvernement des âmes »*, ayant comme fondements *la raison et la responsabilité*, c'est-à-dire la formation d'être humains *raisonnables et responsables*.

J'adopte une perspective qui est, à la fois, « partielle » et « parcellaire » : d'une part, elle ne cherche qu'à raconter *une histoire* des sciences de l'éducation, s'inspirant de certaines approches archéologiques de Michel Foucault; d'autre part, elle s'inscrit dans un projet d'illustration, plutôt que de démonstration, de thèses élaborées à travers l'analyse du corpus de documentation retenu.

Mon intérêt porte sur cet ensemble familial et énigmatique, disparate et pourtant doté d'une certaine cohérence, qui s'intitule *les sciences de l'éducation* : « ce que découvrir l'analyse des formations, ce n'est pas, bouillonnante, la vie elle-même, la vie non encore capturée; c'est une épaisseur immense de systématicités, un ensemble serré de relations multiples » (Foucault, 1969, p. 101). La vie de cette discipline est faite d'une richesse et d'une complexité qui ne peuvent pas être rendues dans ce texte. Nul besoin de le dire. Mon propos est ailleurs : comprendre comment s'articulent, dans le champ éducatif, des discours qui n'appartiennent à personne et qui appartiennent à tout le monde (à la psychologie, à la biologie, à la médecine, à la sociologie, etc.). De quoi parle-t-on quand on dit qu'il n'y a point de liberté sans responsabilité ? Ou quand on écrit qu'il faut enseigner aux enfants à se « discipliner au dedans » pour qu'il y ait de « l'ordre au dehors » ?

F.-W. Foerster l'a vu juste, en soulignant que la question de la discipline n'est pas un problème spécifique à l'école : « c'est le problème même du gouvernement des hommes dans l'État et dans l'Église, à la fabrique et à l'atelier, dans les chemins de fer et dans l'armée » (1923, p. 173). Voilà ce qui explique ma démarche, visant à analyser l'émergence des sciences de l'éducation à partir d'une attention aux manières de penser, de parler et d'agir *qui se trouvent dans la société*, en renvoyant à une problématique plus vaste qui est celle du gouvernement des êtres humains. Du fait, il y

a une certaine « extériorité » dans l'histoire que je vous propose, même si elle prend ses assises dans l'examen d'un ensemble de travaux produits par des éducateurs.

On aime se raconter une histoire « glorieuse » de l'éducation (et des sciences de l'éducation). On y souligne le changement, l'innovation, l'émancipation, parfois même, l'acquisition de la « noblesse scientifique ». Certes, on enregistre les progrès et les reculs, mais cela ne fait que renforcer une conception linéaire de cette histoire. Le discours pédagogique a besoin, pour se légitimer, de proclamer le « changement permanent ». Reprenons la question posée par Thomas Popkewitz dans un de ses derniers textes : est-ce que le discours sur le changement éducationnel n'est pas la négation, au bout du compte, de ce même changement ?

Pour ma part, c'est bien du changement que je parle. Non pas de l'évolution des techniques, des méthodes ou des pratiques. Non pas du bouleversement des idées ou des théories pédagogiques. Non pas des progrès accomplis par des auteurs ou des chercheurs que l'histoire a consacrés. Je parle d'un « changement » qui inscrit, au tournant du siècle, une certaine manière de penser l'âme de l'enfant, l'éducation de l'élève, l'apprentissage de l'écolier; qui consacre le principe selon lequel tous les enfants doivent être « libres » et « actifs ». Nous sommes devant un « progrès » remarquable, qui édifie des sociétés de citoyens « autonomes » et « entrepreneurs », tout en érigeant l'auto-contrôle et le *self-government* comme références de l'élève-modèle. Le rôle que les sciences de l'éducation ont accompli dans la production de ces nouvelles formes de régulation est au centre de mon attention.

1. La Pédagogie comme dispositif spécialisé de « gouvernement des âmes »

Parmi les innombrables définitions du geste *éduquer*, toutes s'accordent pour marquer le passage d'un état à un autre ou l'inscription d'une nature autre que la nature originelle. Retenons le propos de Durkheim : « L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale : c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme » (1911, p. 536).

Au tournant du siècle, l'ambition de former les nouvelles générations est

représentée par un nouveau geste : dorénavant, *éduquer* et *s'éduquer* deviennent inséparables. On parlera même des *s'éduquant* pour souligner la différence avec les *éduqués*. Le paragraphe final de l'article de Durkheim explique bien ce double mouvement :

On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée. L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant; c'est à cette condition qu'il saura plus tard la retrouver dans sa conscience et y déférer (1911, p. 536).

Liberté et autorité, devoir et raison, maîtrise de soi, retrouver la parole de l'éducateur dans sa conscience : voilà toute une série d'intentions qui illustrent la conception contemporaine d'éducation. C'est elle qui permettra, d'une part, la « transformation des enfants en élèves » et, d'autre part, une compréhension plus exacte de la différence entre « instruire » et « apprendre ».

L'expansion de la scolarité obligatoire s'accompagne, petit à petit, de la généralisation d'un rapport pédagogique à l'enfance. Ces deux processus sont différents, mais ils se nourrissent mutuellement, conduisant à la création de dispositifs totalisants de prise en charge des enfants. Désormais, l'effort éducatif n'appartient plus uniquement aux lieux scolaires, mais il s'étend à l'ensemble des lieux sociaux. Tous les enfants deviendront « écoliers » et tous les « écoliers » deviendront « apprenants ». Qui plus est : personne ne pourra s'exempter d'une attitude pédagogique dans ses contacts avec les jeunes générations. Voilà ce qui implique une reconfiguration de la *subjectivité* de l'enfant-élève, justifiée socialement par l'importance que cet âge acquiert dans la production d'un « citoyen nouveau » (actif et entreprenant, libre et autonome, conscient et responsable).

L'autre volet est la compréhension inquiétante de l'écart, impossible à combler, entre la volonté d'instruire et le désir d'apprendre (Meirieu, 2000). C'est vrai, comme l'explique Philippe Meirieu, que la question avait déjà été posée par Pestalozzi : que

faire avec des enfants qui ne veulent pas ce que nous leur enseignons ? Mais elle se définit comme le dilemme central d'une pédagogie qui, vers la fin du XIX^e siècle, croit à la possibilité de lui donner une réponse « scientifique ». L'idée pédagogique, telle que nous la connaissons aujourd'hui, naît de l'effort pour remplir la faille entre « instruction » et « apprentissage ». Ceci oblige au déploiement de toute une série de méthodes, techniques et outils, qui s'organisent sur un regard nouveau qui est porté aux besoins et aux intérêts d'un enfant qu'on place « au centre » du processus éducatif.

Niklas Luhman (1998) développe la thèse selon laquelle l'éducation doit être envisagée comme un dispositif de systèmes sociaux spécialisés dans la transformation des personnes. Mais, en soulignant la finalité pédagogique de la communication éducationnelle, le sociologue allemand attire l'attention sur l'improbabilité d'éduquer quelqu'un qui ne soit pas disponible pour être éduqué. En puisant dans cette perspective, Jürgen Schriewer (1997) a travaillé la pédagogie comme théorie-réflexion du système éducatif, en identifiant trois formes d'« externalisation » – la référence aux principes généraux de la rationalité scientifique, la référence aux valeurs et la référence à l'organisation – qui ont contribué à la stabilisation de la pédagogie comme théorie scientifique *au sein* du système éducatif.

Dans la période 1880-1920, on assiste à l'élaboration d'une distinction subtile entre « science de l'éducation » et « pédagogie ». Un texte signé par Durkheim est assez clair à ce propos :

Voilà donc deux groupes de problèmes dont le caractère purement scientifique ne peut être contesté. Les uns sont relatifs à la genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation. Dans toutes ces recherches, il s'agit simplement ou de décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets. Elles constituent une science; voilà ce qu'est, ou plutôt ce que serait la science de l'éducation. Mais [...] les théories que l'on appelle pédagogiques sont des spéculations d'une tout autre sorte. En effet, ni elles ne poursuivent le même but, ni elles n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. [...] Si donc on veut s'entendre soi-même, il faut distinguer avec soin deux sortes de spéculation aussi différentes. La pédagogie est autre chose que la science de l'éducation (1911, p. 1540).

Cette distinction entérine un décalage entre la « science de l'éducation » et la « pédagogie », ce qui a suscité une réflexion réitérée tout le long du XX^e siècle, notamment dans le champ de la formation des enseignants. Et pourtant, entre les deux « moments » définis par Nanine Charbonnel (1988) – le « moment Compayré » (vers 1880) et le « moment Pédagogie expérimentale » (vers 1920) – s'instaure un nouveau rapport à l'enfant-élève, soit par le biais d'une description de *ce qui est* ou d'une détermination de *ce qui doit être*; autrement dit, soit à travers une description scientifique de « l'âme » de l'enfant, soit à travers une détermination pédagogique de son « gouvernement ». Voilà ce qui exige l'élaboration d'une théorie de l'enfant-élève et d'une théorie de l'action à entreprendre.

Dans le premier cas (*théorie de l'enfant-élève*), nous sommes devant un projet d'unification de l'âme, d'une tentative de comprendre cette « dynamique intérieure guidée par l'intelligence ». La base psychologique est très forte, mais elle n'est pas la seule dans la constitution de ce dispositif qui prend comme point de repère l'âme *des enfants-élèves*. Il suffit de parcourir l'édition originale du *Dictionnaire de Buisson* pour y trouver une nouvelle attention à cet art qui « prétend modeler ce qu'il y a de plus libre au monde » :

L'âme peut être considérée comme une force qui sent, qui pense et qui veut : ce qui revient simplement à dire qu'elle se manifeste successivement par des sentiments ou sensations, par des pensées, par des volontés (Compayré, 1880, p. 754).

Psychologie veut dire science de l'âme. [...] Simple science des faits, elle prétend regagner en rigueur scientifique ce qu'elle perd en intérêt métaphysique et en portée. [...] C'est pourquoi cette manière de concevoir la psychologie est celle qui importe le plus à l'éducation (Marion, 1882, p. 1760).

Grande différence à coup sûr, et qui retentit dans toute la vie de l'âme. Quand, au lieu de dire à l'enfant : « Ne mens pas, tu te priverais de ma confiance », nous lui marquons la laideur, la gravité redoutable de cette faute, [...] combien la leçon est différente, comme elle tombe de plus haut, comme elle pénètre plus profond! (Pécaut, 1887, p. 2125).

Dans le second cas (*théorie de l'action à entreprendre*), il est utile de rappeler la synthèse d'Alfred Binet quand il affirme que la pédagogie « nous permet de nous pencher de plus près sur l'âme de nos enfants » (1911, p. 344). La pédagogie « scientifique » prétend maîtriser les besoins, les désirs et les intérêts de l'enfant-élève,

mettant en oeuvre des méthodes et des moyens d'action, grâce auxquels « nous pouvons faire nous-mêmes l'éducation de notre propre volonté » (Payot, 1893, p. 265).

Le « problème » de la science de l'éducation *et* de la pédagogie trouve ses origines à l'époque moderne, comme l'a si bien expliqué Michel Foucault. Son concept de *gouvernementalité* – c'est-à-dire « le gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui » – aide à comprendre l'émergence de pratiques de « gouvernement de soi » qui deviennent l'une des principales problématiques pédagogiques. À la fin du XIX^e siècle, ce travail est progressivement pris en charge par une « armée d'experts » (psychologues, médecins, hygiénistes, pédagogues, etc.), dotés d'un « savoir objectif », qui introduisent des changements importants dans la manière de regarder l'enfant et ses processus de formation.

Je prétends qu'il est impossible de comprendre le développement d'un discours scientifique en éducation sans une analyse du rôle accompli par les sciences sociales naissantes dans la configuration de modalités (jusqu'alors inconnues) de *gouvernementalité*. C'est pourquoi j'insiste sur la nécessité d'intégrer les sciences de l'éducation dans ce mouvement, tout en soulignant deux points : d'une part, l'introduction de dispositifs « techniques » et « scientifiques » porteurs de nouvelles « technologies » de régulation de la vie individuelle et collective; d'autre part, la réorganisation des liens entre l'individu et la société ou, mieux dit, entre le privé et le public, dans le cadre d'une reconstruction des formes d'intervention de l'État. Ces deux mouvements définissent *la raison* (de la science) et *la responsabilité* (du citoyen) comme fondements d'un nouveau projet pédagogique.

2. Une Pédagogie « rationnelle » et « raisonnable »

Vers la fin du XIX^e siècle, la pédagogie « scientifique » cherche à se constituer comme l'*oeil de la raison*, introduisant des règles, des attitudes et des comportements dits rationnels et raisonnables. Observer, examiner, noter, regarder, enquêter, décrire... toutes ces intentions sont affichées par les générations qui se proposent de construire *l'éducation comme science* (titre de l'ouvrage d'Alexander Bain, curieusement traduit en français par *La science de l'éducation*). Daniel Hameline analyse les différentes « brèches » qui s'ouvrent à cette époque :

L'évolution rapide des sciences morales vers les sciences humaines obéissant à un modèle expérimentaliste créait une première brèche : constater, observer, prouver ne peuvent se faire que par la suspension de la croyance. L'hypothèse supplante la thèse. La science pédagogique unitaire des ensembles pensés fait place à la science indéfiniment parcellaire des faits d'éducation à établir. La fin du XIX^e siècle voit apparaître, fugitives, « pédologie » et « pédotechnie ». [...] le tournant du siècle voit la recherche pédagogique s'installer au laboratoire en compagnie de la psychologie (1985, pp. 102-103).

Ces gestes essaient de transformer les faits et les personnes en *données*, qui peuvent être nommées, classifiées et codifiées. La production de « systèmes ordonnés » a des conséquences très significatives dans le cas de l'éducation, notamment à travers l'établissement de liens entre la production scientifique et la régulation sociale : l'objectivation du *self* permet que les caractéristiques intérieures de la personne soient regardées comme des *données* qui peuvent être mises au service de la transformation de l'individu et de la société (Popkewitz, 1998).

La raison scientifique fait partie d'une « ingénierie sociale » qui est porteuse de logiques de progrès et de changement : un progrès qui serait assuré à travers la rationalité de la science; un changement que l'on croit pouvoir maîtriser et planifier. Dans le champ pédagogique, cette inscription acquiert une plus grande complexité, car il ne s'agit pas uniquement de former l'*être rationnel* (c'est-à-dire conforme à la raison, qui agit selon la logique et d'après une bonne méthode), mais aussi de former l'*être raisonnable* (c'est-à-dire doué de raison, qui agit selon le bon sens, la mesure et la réflexion).

Malgré leurs différences, il y a quatre références qui sont utiles pour appréhender la consolidation de « l'esprit scientifique » de la pédagogie au tournant du siècle.

Je pense, tout d'abord, à une série de réflexions menées par Thomas Popkewitz, notamment dans ses travaux *A changing terrain of knowledge and power* (1997), *Struggling for the soul* (1998), *Critical theories in education* (1999) et *Educational knowledge* (2000). Il identifie les « doctrines de la raison » qui ont dominé les débats sociaux et politiques à la fin du XIX^e siècle et leurs retombées sur le champ pédagogique. En expliquant la manière dont le processus de modernisation

est guidé par les principes d'industrialisation, d'urbanisation et de rationalisation, l'auteur s'intéresse à la formation d'individus capables de maîtriser le changement moyennant des attitudes déterminées par la rationalité et la raison. À cet égard, il montre comment le « gouvernement des âmes » devient un problème de la « science » et, en particulier, de la « science de l'éducation » :

Une des stratégies centrales des théories sociologiques et psychologiques est envisager *l'âme* des acteurs comme un objet d'observation et d'administration. L'attention des sciences est attirée vers des micro-processus qui cherchent à produire des individus auto-motivés, auto-responsables et des « personnes raisonnables ». La subjectivité était un lieu de luttes. Les désirs, les affects et les pratiques corporelles étaient normalisés, classifiés et transformés en dynamiques de changement. [...] Le progrès social était dépendant d'une formation rationnelle de *citoyens* capables d'agir, méthodiquement, sur leurs circonstances et leur environnement (1997, p. 22).

Ensuite, il me semble utile de mentionner les recherches conduites depuis les années 1970 par l'équipe de Stanford, connues sous la désignation d' « approches du système mondial ». Elles expliquent la manière dont *l'école de masses* est devenue un élément central du modèle de l'état-nation : sa standardisation consacre la souveraineté et l'intentionnalité du collectif; son individualité et universalité déterminent un principe de citoyenneté; et son projet définit l'état-nation comme une entreprise qui doit assurer le « progrès social » (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Après de longues et minutieuses recherches, ces auteurs ont conclu que le développement du *modèle scolaire* révèle, depuis la fin du XIX^e siècle, « des degrés surprenants d'homogénéité autour du monde ». Selon eux, ce phénomène est dû à l'importance que les *experts*, ainsi que la diffusion d'une connaissance « scientifique » spécialisée dans le domaine éducatif, ont joué dans ce processus : « c'est très important de mettre l'accent sur les caractéristiques de rationalité et de progrès qui caractérisent le travail scientifique accompli au sein du champ éducationnel » (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 174).

La troisième référence porte sur le travail de Nikolas Rose, en particulier sur le « gouvernement de l'âme » et la manière dont il se légitime par le biais de valeurs comme l'autonomie, l'identité, l'individualité, la liberté et le choix. Proposant une nouvelle généalogie de la subjectivité, il montre l'importance de la raison – d'une raison édifée par des experts scientifiques – dans l'organisation des relations et des

conduites humaines. Les nouveaux modes de régulation et de formation des individus prennent appui sur ces rationalités (psychologiques, sociologiques, pédagogiques), qui sont aussi des technologies de transformation des personnes et des sociétés :

L'enfant n'est pas discipliné uniquement à travers la supervision, le châtimement ou le catéchisme, mais aussi à travers un appareil (rationnel) qui exerce une action simultanée d'individualisation et de normalisation. [...] Dans ce sens, l'école est une technologie de la rationalité. [...] Mais, dans la mesure où elle prétend inculquer des sentiments moraux dans l'enfant, elle est aussi une technologie de la sensibilité. Ceci trouve appui dans les textes de Rousseau, Goethe et Schiller : l'éducation ne sert pas, uniquement, à la formation du citoyen normal ou du citoyen rationnel, mais aussi du citoyen sensible (1999, p. 76).

Finalement, il est utile de rappeler les recherches menées par Jürgen Schriewer (1997) inspirées entre autres par Niklas Luhmann, notamment quand il fait ressortir la différence entre les systèmes vivants et les systèmes producteurs de sens. Or, dans le cas de la pédagogie, il faut reconnaître que la théorie éducationnelle ne se développe pas, strictement, comme une *théorie scientifique* d'après des critères de « vérité » tels qu'ils ont été institués par la « science pure » ; au contraire, elle se développe comme une *théorie de la réflexion*, c'est-à-dire comme une théorie du sous-système spécialisé de l'éducation, formulé au sein de l'univers communicationnel de ce sous-système, visant à promouvoir son auto-compréhension et son auto-régulation. Ainsi étant, en discutant son objet, la théorie éducationnelle s'analyse elle-même en tant que partie intégrante de cette réflexion (Schriewer, 2001). Une fois de plus, on revient sur l'idée que la « raison » pédagogique n'est pas indépendante d'une logique de maîtrise des individus et de l'intervention sur la réalité éducationnelle. Et c'est ce constat qui nous permet de comprendre pourquoi les efforts pour bâtir la « pédagogie scientifique » sont souvent remplis d'un « excès de passé » (désir de légitimation historique) et d'un « excès de changement » (désir de justification sociale).

Malgré leurs différences, ces approches nous rendent plus attentifs à la complexité du processus d'élaboration d'une *raison pédagogique* au tournant du siècle. Grâce à des regards qui se distinguent assez nettement, ces auteurs nous introduisent à une science de la « raison » qui est, aussi, une science de la « sensibilité » et de l'« intervention ». Autrement dit, une science qui nous permet de « juger », mais aussi de « sentir » et d'« agir ». C'est pourquoi, nous insistons sur le concept

foucaultien de *gouvernementalité*, qui lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, tout en montrant jusqu'à quel point l'efficacité individuelle est fonction d'un projet de changement planifié par des experts.

En 1934, dans un texte très intéressant, Jean Piaget se penche sur le *self-government*. Il rappelle que chaque groupe social est caractérisé par un certain nombre de « règles morales » et de « manières de penser » obligatoires, soulignant le parallélisme entre le *self-government intellectuel* (l'éducation active de la raison) et le *self-government moral*. Le directeur du Bureau International d'Éducation ajoute que « la discipline propre au self-government est à la fois source d'autonomie intérieure et de solidarité vraie », pour conclure que « les personnalités différenciées concourent au même but et se sentent responsables de la permanence du lien social » (1934, pp. 105-105).

La citation n'a rien d'étonnant. Elle est courante dans les textes de l'époque qui érigent en problème central de la pédagogie le lien « indissociable » entre les dimensions intellectuelles et morales. C'est pourquoi la pédagogie scientifique ne s'adresse pas uniquement à l'individu *raisonnable* : elle s'intéresse aussi à l'individu *responsable*. La raison et la responsabilité sont les deux termes, indivisibles, d'une même équation.

3. La Pédagogie de la responsabilité *versus* la Responsabilité de la pédagogie

D'après Nikolas Rose (1999), l'importance que la pédagogie acquiert vers la fin du XIX^e siècle peut être expliquée par un développement sans précédents de ce qu'il appelle les technologies de responsabilisation. Conçues par des experts, ces technologies sont censées nous introduire aux meilleures manières de nous conduire nous-mêmes et de soigner nos corps et nos esprits : elles sont porteuses du rêve de former des individus qui n'ont pas besoin d'être gouvernés par les autres, puisqu'ils peuvent se gouverner eux-mêmes grâce à un exercice d'introspection, d'analyse et de jugement.

Dans son travail *Inventing Our Selves*, le sociologue anglais avance une série de réflexions qui sont essentielles à la compréhension de l'émergence de la pédagogie, dans le cadre du mouvement plus vaste d'affirmation des sciences humaines, comme

pratique discursive qui développe de nouvelles formes de régulation des conduites des individus, notamment en ce qui concerne les liens qu'ils établissent *librement* avec un certain environnement social et politique :

C'est justement la consolidation de pratiques d'auto-régulation des individus qui rend possible le démantèlement de toute une série de prescriptions et de prohibitions minutieuses concernant les conduites personnelles. À travers ces pratiques du *self*, les individus étaient soumis, non pas à un regard extérieur mais à une réflexion intérieure. [...] Dans le cadre des rationalités politiques et des technologies de gouvernement contemporaines, la liberté des sujets est plus qu'une simple idéologie. Les individus sont *obligés* à être « libres », c'est-à-dire à construire leur existence à travers des choix qui se font parmi une pluralité d'alternatives (1998, pp. 77-78). Partout, on insiste sur le fait que les citoyens *doivent* être actifs et non passifs. [...] Les nouvelles rationalités sont centrées sur l'internalisation de l'autorité par chaque citoyen, à travers des programmes et des technologies qui encouragent et inspirent, à la fois, l'autonomisation et la responsabilisation des sujets (1998, pp. 165-167).

Les propos de Nikolas Rose, notamment ce double processus d'*être autonome* et de *se porter responsable*, sont abondamment confirmés par la littérature pédagogique produite pendant la période 1880-1920. Il est pratiquement impossible de trouver un seul ouvrage sur l'école, l'enseignement ou la pédagogie qui ne parle pas, d'une manière ou d'une autre, de l'application des nouvelles règles scientifiques et des nouvelles méthodologies à la formation de cet « homme nouveau » qu'on imagine autonome et responsable.

Je me tiendrai aux thèses avancées vers le début et la fin de ce cycle temporel, pour ne pas trop alourdir la démonstration. Les pages de la première édition du *Dictionnaire de Buisson* me fournissent des illustrations plus que suffisantes :

Le problème de la discipline peut être résumé dans cette formule qui en manifeste bien les difficultés : préparer à la liberté en obtenant l'obéissance. C'est en effet à se gouverner lui-même que l'on veut préparer l'enfant qu'on élève (Compayré, 1882, p. 986).

À y regarder de près, tout se réduit à ces deux points essentiels : laisser à l'enfant la plus grande liberté possible et le respecter entièrement. Sans liberté, point de responsabilité. [...] La première condition pour attacher quelque prix à soi-même et à ce que l'on vaut, c'est de se sentir son maître et d'être responsable de soi (Pécaut, 1882, p. 1295).

Cette responsabilité n'existe pourtant qu'à une troisième condition : c'est que l'agent soit libre d'agir comme il le fait. [...] La responsabilité a précisément la même étendue que la liberté. Nous sommes responsables dans la mesure où nous sommes libres (Compayré, 1882, p. 1856).

Les citations pourraient continuer incessamment pour corroborer l'argument selon lequel la pédagogie s'organise comme une *raison* qui prend comme référence « le libre gouvernement de soi-même », dans la mesure où la seule manière d'assurer la « permanence du lien social » est de faire en sorte que chacun puisse écouter « la voix de sa propre conscience » : « Ne craignons pas d'affranchir, d'émanciper les esprits, si nous savons en même temps découvrir le secret de les modérer, de les contenir, si par une culture suffisante nous leur faisons trouver en eux-mêmes le frein nécessaire pour réformer les passions et les mauvais instincts » (Compayré, s.d., p. 29).

Quarante ans plus tard, vers la fin de la période retenue, en plein essor du mouvement de l'Éducation nouvelle, le travail qui se produit autour des concepts d'autonomie et de self-government montre bien l'importance de ces *motifs* dans l'organisation scientifique de la pédagogie. Je me porte reconnaissant, surtout, des idées de Daniel Hameline, qui a même tenu un cours à Genève sur *L'autonomie des éducables et la modernité*, que j'ai eu la fortune de suivre pendant l'année universitaire 1981-1982. J'illustre mes propos avec trois références incontournables :

Le vaste mouvement actuel vers une école qui permette à chaque enfant de s'épanouir en développant les meilleures de ses facultés, vers une école qui forme des travailleurs utiles à la société, qui sélectionne les élites et forme des citoyens clairvoyants de la nation et de l'humanité, ce mouvement est un signe des temps (Ferrière, 1921, p. 15).

Que l'éducation devienne donc de plus en plus rationnelle et que le cri de ralliement de tous ceux qui aiment l'enfant et qui rêvent d'arriver par lui à une humanité meilleure ne soit pas seulement : « formons l'individu », mais : « Donnons à l'individu l'occasion de se former » (Deschamps, 1924, p. 139).

Mais, l'éducation qui est une vie, c'est notre éducation fonctionnelle; c'est l'éducation qui relie les devoirs aux nécessités du milieu présent, qui rattache le travail aux besoins de l'action, et encourage l'effort par la récompense qu'il obtient lorsqu'il porte au bon endroit; qui en un mot, prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant (Claparède, 1931, p. 252).

Ces citations me permettent d'avancer dans mon argumentation, grâce à la mobilisation de trois thèmes qui construisent la pédagogie comme une « science » qui refuse l'autorité extérieure et l'obéissance passive de façon à mieux promouvoir l'auto-gouvernement et la participation de chacun « à l'éducation qu'il reçoit ». Autrement dit : l'autorité est indissociable de la liberté et, par conséquent, l'éducation ne doit pas être conçue comme le « dressage d'un être inerte », mais comme le « développement d'un être libre et actif », pour reprendre les mots mille fois cités de Gabriel Compayré.

Le premier thème, introduit par Adolphe Ferrière, insiste sur l'*épanouissement* de l'enfant, de façon à ce qu'il devienne un « travailleur utile » et un « citoyen clairvoyant ». Voilà ce qui nous fait revenir sur les éléments qui expliquent la diffusion mondiale du modèle scolaire : l'éducation libérale est l'un des éléments nucléaires de la construction d'un état libéral, fondé sur l'efficacité des travailleurs et sur la conscience des citoyens. Ferrière ajoute : « ce mouvement est un signe des temps ». C'est vrai. Il faut concevoir la pédagogie de la raison et de la responsabilité comme un processus qui inscrit dans l'espace de la formation ce qui est dans l'air du temps. La revendication de l'autonomie, de la participation, de l'initiative ou de la créativité a libre cours dans la vie sociale et politique, dans le monde du travail et de l'économie, dans les écrits psychologiques et sociologiques. La pédagogie n'invente rien; elle s'invente en fonction des discours, des langages et des idéologies, qui établissent la société de l'époque.

Le deuxième thème est l'un des sujets incontournables de la pédagogie du XX^e siècle. Jeanne Deschamps plaide en faveur d'une « éducation rationnelle » afin d'arriver à une « humanité meilleure ». Cette logique d'amélioration pense l'effort éducatif comme partie intégrante d'un effort de changement et de progrès social. Mais pour y arriver nous ne pouvons pas confier uniquement dans l'hétéroformation; il nous faut créer les conditions pour que l'autoformation puisse s'accomplir. On est plein dedans la « métaphore horticole » (Hameline, 1986), qui, sous diverses formes, dominera le débat pédagogique pendant des décennies et que l'on verra réapparaître aux années soixante par la main de la non-directivité et aux années 1990 à travers les nouvelles technologies d'information et de communication.

Finalement, je termine avec un extrait d'Edouard Claparède pris dans son

recueil de textes publié en 1931 sous le titre *L'éducation fonctionnelle*, terme qu'il avait utilisé bien avant. La référence aux nécessités et aux besoins ne vise nullement à « abandonner l'enfant à ses intérêts spontanés », mais plutôt à « exploiter ses intérêts » dans le sens de faciliter « ce qu'on désire lui apprendre ». Je ne veux pas forcer la démonstration, mais il est impossible de continuer à répéter, naïvement, des discours sur l'autonomie et la liberté (en principe, en faveur de la pédagogie) ou des discours sur l'autorité et la responsabilité (règle générale contre les pédagogues), tout en méconnaissant la complexité des thèses en débat. Le propos de Claparède poursuit avec des mots consacrés par l'histoire : l'école active « ne demande pas tant que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent; elle réclame surtout *qu'ils veuillent tout ce qu'ils font* » (1931, p. 252).

Cette mise au point de Claparède a fait l'objet d'une interprétation lumineuse de Daniel Hameline, dans un texte sur la Maison des Petits, publié dans le livre « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* » :

C'est une constante du propos de Mina Audemars de souligner à la fois la liberté que prennent spontanément ses élèves et la discipline à laquelle ils se soumettent de leur meilleur gré. À ses yeux, l'une ne va pas sans l'autre. [...] On voit donc que les conservateurs en politique ont, en un certain sens, bien tort de s'inquiéter, La Maison des Petits est un lieu où l'on éduque. Bien plus, c'est un lieu où le projet des adultes sur les enfants est l'un des plus explicites qui soient. [...] Que M^{lle} Audemars exerce une puissante influence sur ses petits élèves, peu en doutent, au demeurant. Ces enfants-là « veulent ce qu'ils font », mais ils veulent rarement ce que ne voudrait pas M^{lle} Audemars (1996, pp. 34-35).

Voilà le dilemme pédagogique contemporain, replacé une fois de plus devant nos yeux par l'auteur de *Le domestique et l'affranchi* (1977). Nous pouvons revenir à la pédagogie de l'obéissance de Foerster – ne pas produire « la rébellion au dedans » pour assurer « l'ordre au dehors » (1923, p. 175) –, mais à condition de ne pas oublier l'avertissement d'Henri Roorda dans son ouvrage *Le pédagogue n'aime pas les enfants* : « Si l'on n'enseignait aux écoliers que le respect et l'obéissance, on ferait une oeuvre mauvaise. L'imitation du passé ne constitue que la moitié de l'histoire; les innovations en sont l'autre moitié » (1918, p. 126)

*

*

*

Il est temps de conclure cette réflexion provisoire, en revenant sur les deux auteurs qui l'ont inspirée. Thomas Popkewitz (1997) nous éclaire sur le rôle de la pédagogie dans la transformation du mouvement des Lumières dans une doctrine de la modernité, où le *registre de la liberté* est lié au *registre de l'administration sociale*. Cette ironie de l'histoire qui édifie le « contrôle social » à l'intérieur même de la pratique de la « liberté » est essentielle à la compréhension des aléas de la pédagogie. L'*administration sociale* est porteuse d'un discours d'émancipation des individus, qui appelle chacun à inscrire sa subjectivité dans une « culture de rédemption » guidée par une pensée rationnelle et scientifique. À cet égard, la pédagogie contribue à l'établissement d'un nouveau rapport entre « le gouvernement de l'État et le gouvernement de l'individu, qui est supposé, dorénavant, révéler de l'auto-discipline, de l'auto-contrôle, de l'auto-motivation » (Popkewitz, 1997, p. 19).

Ce débat acquiert, aujourd'hui, une nouvelle ampleur, grâce à l'utopie du citoyen conscient et participatif, qui est censé accomplir un travail de formation sur lui-même « tout au long de la vie ». Parmi les innombrables textes, surtout politiques, publiés récemment, je prends les recommandations du Conseil Européen de mars 2000 comme l'illustration de ce credo. Après avoir défini comme objectif stratégique que l'Union Européenne « devienne, sur le plan mondial, la plus compétitive et la plus dynamique société basée sur la connaissance », le document identifie l'une des principales stratégies pour réussir ce but : accorder la plus grande priorité à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, de façon à ce que « chaque citoyen se porte responsable d'actualiser en permanence ses connaissances et d'améliorer son employabilité ».

Je retrouve, par ce biais, une bonne partie des arguments de Nikolas Rose. Par moments, le projet historique de la pédagogie semble inchangé; mais à y regarder de plus près, on voit que son inscription sociale et politique a beaucoup changé :

L'éducation et la pédagogie ne se confinent plus à « l'école ». À travers des processus d'individualisation et de normalisation, l'école a cru avoir installé, d'une fois pour toutes, les capacités et les compétences pour la

citoyenneté sociale. Mais, aujourd'hui, un nouvel ensemble d'obligations, qui ne se contiennent plus dans les mêmes espaces-temps, est en train d'émerger. Le nouveau citoyen est obligé de s'engager dans un travail incessant de formation et de ré-formation, d'actualisation et de recyclage, d'acquisition de compétences nouvelles et de préparation à une vie de recherche permanente d'un travail : la vie est en train de devenir une continuelle capitalisation économique du *self* (1999, pp. 160-161).

Évitons les réponses simples à des problèmes si complexes. Évitons les fausses évidences et la démagogie. Évitons les dichotomies, du côté de l'accusation (la pédagogie comme outil diabolique de façonnage des êtres humains) et du côté du panégyrique (la pédagogie comme outil de libération personnelle et de progrès collectif). Et cherchons à comprendre l'histoire d'une discipline qui est au coeur des grands débats du XX^e siècle. Cherchons à saisir l'importance d'un patrimoine pédagogique qui résiste à nos simplifications.

Il va sans dire que les sciences de l'éducation ont mené, tout le long du XX^e siècle, un travail systématique de production de contenus, de méthodes et de dispositifs d'enseignement. Elles ont contribué à l'élaboration de conceptions nouvelles de l'apprentissage, de la formation, du développement personnel. Les investissements dans le champ de la recherche ont permis d'importantes avancées du savoir didactique et des compétences professionnelles des enseignants. Mais, en même temps, reconnaissons que nous restons, en grande partie, renfermés à l'intérieur d'un héritage qui nous a été légué il y a presque un siècle. Reconnaissons le besoin d'un travail critique de réinvention de la pédagogie, d'une théorie nouvelle de la personne, de son identité et de son apprentissage.

Je reste assez sceptique quant aux efforts en vue de l'affirmation de la *scientificité* de la recherche en éducation, déployés soit par le biais de la pédagogie expérimentale ou de la pédagogie scientifique, soit à travers la revendication d'une légitimité disciplinaire ou institutionnelle. Je plaide, plutôt, en faveur de découpages « flous » et de regroupements « provisoires », qui ne ferment pas le champ de l'éducation, mais qui l'ouvrent à une hétérogénéité de présences. C'est pourquoi les concepts de *fluidité* et d'*hybridité* me semblent contenir des éléments fort intéressants pour penser les sciences de l'éducation. La fin de cet écrit est le début d'un autre qui essayera d'en tenir compte.

LES ENSEIGNANTS ET LE « NOUVEL » ESPACE PUBLIC DE L'ÉDUCATION

Notre civilisation est en crise. Et le signe le plus convaincant en est sans doute la faillite de notre éducation. Pour la première fois dans l'histoire, peut-être, l'homme s'avoue incapable d'élever ses enfants. Nos prodigieuses découvertes en psychologie, nos initiatives pédagogiques, souvent si intéressantes et si généreuses, ne peuvent nous dispenser de ce constat d'échec ; elles font apparaître l'échec encore plus scandaleux. [...] Il se peut que ce désordre soit en réalité passage vers un ordre supérieur, que cette destruction soit l'en-deçà d'une création. Il se peut ; mais nous n'en savons rien. Nous n'avons d'autre recours que de porter un jugement lucide sur ce qui est (Olivier Reboul, 1974).

J'ouvre avec des mots « anciens » d' Olivier Reboul, qui me permettent, d'emblée, de faire ressortir deux propos essentiels à mon argumentation². Le premier porte sur la récurrence d'un « discours de crise », qui traverse la pensée sur l'école depuis la fin du dix-neuvième siècle. Reboul, optimiste, l'approche à partir de l'hypothèse qu'il s'agirait d'une *transition* vers un ordre supérieur. Pour certains – mais sûrement pas pour l'auteur de *L'élan humain ou l'éducation selon Alain* – la « solution » se trouverait dans une combinatoire entre les logiques du « marché » et des « familles ». Personnellement, je soutiendrai que nous assistons à la fin de « l'État éducateur », mais que cela ne nous conduit pas, inévitablement, à renfermer les écoles dans des réseaux privés (familiaux, communautaires, religieux, économiques). C'est pourquoi je plaiderai pour un effort d'ouverture envers l'ensemble des possibilités qui peuvent contribuer au renouvellement de l'espace public de l'éducation.

Le second propos de Reboul nous invite à un exercice de raison et de lucidité. Aujourd'hui, ce sont les mêmes concepts et principes qui circulent au plan mondial, comme une sorte de répliques d'un discours qui a son foyer aux U.S.A. Une fois de plus, comme cela est arrivé dans des périodes-clef de l'histoire, on tend à envisager l'éducation comme la

² Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Maurice Tardiff et Claude Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui* (Laval: Les Presses de l'Université Laval, pp. 225-242).

référence première des programmes de « réforme sociale ». Les thèses les plus populaires se regroupent autour de deux axes : d'une part, la décentralisation, l'autonomie, les communautés, la proximité au local, la présence des familles ; de l'autre, l'évaluation, l'efficacité, la responsabilité, la discipline, l'autorité, l'exigence académique. Mais le consensus qui s'est créé autour de ces mots qui, en effet, légitiment des politiques très différentes est bien illusoire. L'étude informée et l'analyse rigoureuse sont les seuls moyens pour construire une compréhension des controverses actuelles, et de tout ce qui les inspire.

Mon intérêt porte sur les tensions entre l'éducation comme *bien public* ou comme *bien privé* qui traversent, une fois de plus, les débats sur l'école. La question est bien ancienne, mais elle acquiert dans nos « temps marchands », où l'éducation est envisagée comme une « marchandise » soumise aux lois du commerce et de la libre concurrence (cf. les documents signés dans le cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce), une ampleur tout à fait nouvelle. Il ne s'agit pas de reprendre les querelles école publique/école privée ou une pensée dichotomique qui séparerait les intérêts publics et les intérêts privés. Il faut dépasser ces oppositions, qui appauvrissent le débat. La propriété de l'école ou les dispositifs pédagogiques mis en place ne me sont pas indifférents, mais, dans ce texte, ils ne sont pas au centre de mon argument. Je suis presque tenté à souscrire l'agnosticisme de Larry Cuban, quand il affirme qu'il y a de « bonnes écoles » dans les différents côtés de la barricade, suggérant que la bataille de mots entre les défenseurs de l'enseignement traditionnel et ceux de l'enseignement progressiste « tend à ignorer que la revitalisation, à chaque génération, des vertus démocratiques est la finalité principale de l'école publique et, ce qui est encore plus triste, tend à ignorer les bonnes écoles qui existent déjà aujourd'hui » (2000, p. 169).

Pour éviter les pièges d'une pensée dichotomique, je préfère élaborer mes réflexions autour des narratives qui organisent le débat sur l'école, m'interrogeant, dans la première partie, sur *La fin de l'éducation*, dans le double sens de « finalité » et de « terme ». Du fait, je mobilise la métaphore de l'*espace*, beaucoup plus au sens social que géographique, pour adresser les processus de reconstruction de l'éducation comme espace privé et de rénovation de l'éducation comme espace public. Est-ce souhaitable un repli des familles sur elles-mêmes, à travers une logique de « protection » ou de « consommation », menant à une conception de l'éducation comme un bien qui se déploie dans un espace privé ? Ou est-ce préférable une ouverture des écoles, mettant fin aux étranglements corporatifs, étatistes et bureaucratiques, tout en préservant le caractère public de la chose éducative ?

En plaidant pour cette dernière hypothèse, j'explique que le développement de cet espace public, qui ne consiste pas à faire quelques retouches à l'école publique sous la tutelle de l'État, entraîne toute une série de conséquences pour repenser le travail et le statut des enseignants. La seconde partie du texte est consacrée à la présentation de trois *Dilemmes de*

la profession enseignante : la communauté, l'autonomie et la connaissance. Ce ne sont pas des dilemmes récents. Bien au contraire, ils se sont posés à chaque tournant de l'histoire de l'éducation. Mais ils acquièrent aujourd'hui des configurations nouvelles et demandent des réponses de la part des enseignants. C'est un débat qui présente des répercussions pour le travail pédagogique et pour l'identité même de la profession enseignante. Je l'aborde à travers trois thèses, qui signalent des « familles de compétences » – savoir mettre en relation et savoir se mettre en relation, savoir organiser et savoir s'organiser, savoir analyser et savoir s'analyser – qui redéfinissent la présence des enseignants dans l'espace public de l'éducation.

PREMIÈRE PARTIE

LA FIN DE L'ÉDUCATION

1. L'absence de société

En 1970, Ivan Illich publia un livre symbolique. *Deschooling society*, traduit en français par *Une société sans école*, s'insérait dans une critique du « projet scolaire » née dans des lieux si différents tels que la sociologie de la reproduction, les pédagogies non-directives, les théories de la libération, les approches institutionnalistes ou les mouvements de l'éducation permanente. L'histoire n'a pas confirmé les attentes de Illich. Pendant les trente dernières années, on a assisté à l'expansion des systèmes scolaires qui ont envahi tous les temps et les espaces de la vie. L'appel récent à l'« Éducation et formation tout au long de la vie » est l'épisode le plus récent d'un long processus de scolarisation de la société.

Les thèses de la déscolarisation sont encore vivantes chez certains courants radicaux. *Escaping Education*, de Madhu Prakash et Gustavo Esteva, remet en cause l'idée selon laquelle l'éducation est un « bien universel » et un « droit de l'homme » ; soutenant le retour à la culture des non-éduqués, l'ouvrage célèbre « l'ingénuité et le courage de ceux qui survivent malgré les diverses formes d'exclusion et de discrimination qui leur sont imposées par l'école » (1998, p. 87). Aujourd'hui, c'est dans l'émergence d'un *discours communautaire*, de facture conservatrice ou progressiste, qu'on circonscrit la critique la plus systématique du modèle scolaire.

Le *communautarisme*, dans ses multiples variantes, est présent dans l'ensemble des débats éducatifs. Ses limites s'étendent dans l'espace immense qui va de « l'individualisme » au « collectivisme » : « Si, dans les années 60, l'idéologie

dominante était le collectivisme, et, dans les années 80, l'individualisme, alors que nous approchons d'un nouveau millénaire, le mot-clef est *communautarisme* » (Sacks cité in Arthur, 2000, p. vii). Le succès du concept réside, justement, dans son imprécision et sa plasticité. Il peut presque tout inclure : dès le fondamentalisme religieux qui se légitime par « le bien de la communauté » jusqu'aux visions radicales des « modèles alternatifs » d'organisation sociale (Arthur, 2000).

En 1995, le philosophe Neil Postman a publié un ouvrage qui, malheureusement, eut peu de répercussion en Europe. Écrit à la manière des grandes réflexions sociétales de la fin du siècle, *The End of Education* se voulait une réplique à « la fin de l'histoire » de Fukuyama, mais en y joignant le second sens du terme : *fin*, non seulement comme « conclusion », mais aussi comme « finalité » ou « sens ». L'auteur s'interroge sur la crise de l'école, mais s'intéresse surtout aux *nouveaux récits* qui pourront donner sens à l'intention d'éduquer. Il rejette divers *dieux* qui cherchent à réorganiser le projet scolaire – les dieux de l'utilité économique, du consumérisme, de la technologie, du séparatisme ethnique ou culturel – en concluant que l'éducation publique dépend de l'adoption de récits partagés et du refus de récits qui conduisent à l'aliénation ou à la séparation : « Ce qui rend publiques les écoles publiques, ce n'est pas tant le fait d'avoir des objectifs communs, mais le fait que ses élèves aient des objectifs communs. La raison en est simple : l'éducation publique ne sert pas un public, elle forme un public. [...] Le débat essentiel ne porte pas sur les ordinateurs, les examens, l'évaluation des enseignants, la taille des classes ou d'autres aspects de la gestion des écoles. Le débat porte sur deux points, et seulement sur ces deux-là : l'existence de récits partagés et la capacité de ces récits à donner une raison d'être à l'éducation » (1995, p. 18).

La perspective de Postman ouvre un débat qui s'inscrit dans une histoire, refusant les panacées qui circulent avec une excessive légèreté. Il est aisé d'établir un consensus autour d'une demi-douzaine de principes : examens, standards, évaluation, responsabilité, mérite, flexibilité, libre choix des écoles, chèques-étude, accréditation, décentralisation, etc. Mais nous sommes toujours en train de parler de *moyens*, évitant ainsi une interrogation sur les *fins*. Or, quels sont les récits qui organisent ces principes dits consensuels ? Sans une pensée historique et philosophique, nous tomberons dans l'agitation des mots et des instants. Ce qui est la pire façon d'engager le débat éducatif. C'est pourquoi j'insiste sur la nécessité d'inscrire notre réflexion dans l'histoire, de nous inscrire dans l'histoire. Non pas pour en rester prisonniers :

l'histoire n'est pas une fatalité, c'est une possibilité. Mais pour que nous sachions, à partir de la conscience historique, trouver de nouveaux chemins pour mener notre intention d'éduquer.

« Les nouvelles de l'école ne sont pas bonnes, dit-on. On nous rappelle constamment son échec. Nos enfants ne sont pas préparés à affronter les défis du présent et du futur. Notre système éducatif est faible et inefficace, comme le révèlent les mauvais résultats des élèves et la situation généralisée d'indiscipline. Nos enseignants sont mal formés et sont davantage préoccupés par leurs propres intérêts que par ceux des élèves ou par l'économie du pays. Le savoir enseigné à l'école est obscur et médiocre, et ne parvient pas à élever le niveau moral de la nation » (Apple, 1999, p. XV). Cette description des contradictions de la réforme éducative aux U.S.A. apparaît dans la préface d'un livre récemment publié. La citation pourrait se trouver en exergue de n'importe quel autre livre, n'importe où dans le monde.

Tout au long du vingtième siècle, des conceptions pédagogiques, psychologiques et sociologiques de l'enfance ont été mêlées aux « idéologies du salut », alimentant l'illusion de l'école comme lieu de « rédemption personnelle » et de « régénération sociale ». Simultanément, la démission des familles et des communautés de leurs fonctions éducatives et culturelles transférait une pléthore de missions aux écoles. Au-delà du « curriculum traditionnel », des vagues successives de réformes ont ajouté de nouvelles techniques et savoirs, tout comme un ensemble interminable de programmes sociaux, culturels et de soutien : éducation sexuelle, lutte anti-drogue et anti-violence, éducation environnementale, formation aux nouvelles technologies, prévention routière, clubs européens, activités artistiques et sportives, ateliers de toutes sortes, groupes de défense de l'artisanat et des cultures locales, éducation à la citoyenneté... La liste pourrait prendre le reste de cet article. Il ne fait nul doute que, pris isolément, chacun de ces programmes possède le plus grand intérêt, mais, vus dans leur ensemble, ils illustrent bien l'amalgame dans lequel s'est transformée notre idée de l'éducation.

Une société sans école, proposa Illich. *Des écoles sans société*, constatons-nous trente ans plus tard. « Sans société », parce que nous sommes en présence d'une rupture du pacte historique qui permit la consolidation et l'expansion des systèmes publics d'enseignement et qui constitua une des empreintes de la civilisation du vingtième siècle. « Sans société », parce qu'aujourd'hui, pour beaucoup d'élèves et beaucoup de familles, l'école n'a aucun sens, elle ne s'inscrit pas dans un récit

cohérent du point de vue de leurs projets personnels ou sociaux. Nous ne parviendrons pas à progresser dans nos réflexions, si nous ne saisissons pas la portée de cette double absence de société qui, paradoxalement, projette sur les enseignants un excès d'espoirs et de missions, qu'ils ne sont pas en mesure de réaliser par eux-mêmes.

Dans ce contexte, on ne s'étonnera pas que les débats poussent fortement à un engagement social envers l'éducation. Les exhortations systématiques à l'école comme « responsabilité de tous », les politiques de décentralisation et de « proximité au local », ou le discours communautaire naissent du même souci. Mais reconnaissons que le consensus s'arrête ici. Que faire ? La question reçoit les réponses les plus variées et les plus contradictoires. En courant le risque d'une excessive simplification, j'avancerai qu'il y a deux grandes tendances, qui à certains moments se superposent, mais qui embrassent des récits distincts du projet éducatif : la reconstruction de l'éducation comme espace privé et la rénovation de l'éducation comme espace public.

La distinction est purement analytique. Elle cherche à éclairer quelques-uns des courants actuels qui traversent le débat éducatif. Elle ne prétend pas à s'ériger en programme. Il est facile de reconnaître que bien de tendances, qui vont apparaître analytiquement séparées, se trouvent associées dans « la vie réelle » à travers des projets et des initiatives qui s'inspirent de différentes idées et perspectives (Levin, 2001). En outre, je n'ai pas du tout l'intention de revenir à la querelle école privée/école publique. Dans une certaine mesure, la controverse sur la « propriété » des établissements d'enseignement me laisse indifférent. Historiquement, de nombreuses institutions privées accomplirent une fonction publique et de nombreuses institutions publiques servirent uniquement des intérêts privés. Mon objectif est celui d'expliquer la différence entre un récit privé et un récit public de l'éducation, dans l'acception choisie par Neil Postman. Ou pour être encore plus clair, entre des perspectives qui organisent l'éducation dans une sphère privée ou dans une sphère publique, pour recourir à la contribution théorique de Jürgen Habermas dans son travail *The structural transformation of the public sphere* (cf. Fraser, 1997). Voilà le sens de mon interrogation.

2. La reconstruction de l'éducation comme espace privé

La « crise de l'école » a donné origine à des réactions diverses qui cherchent à « renfermer » ou à « protéger » les enfants dans des espaces privés. Les justifications portent sur des arguments sociaux (absence de valeurs et violence croissante dans les écoles) ou sur des arguments académiques (écoles sans qualité et enseignants

médiocres)³. Il est cependant nécessaire de ne pas construire une unité artificielle autour de courants et de perspectives qui ont des origines et des motivations très différentes (Carnoy, 2000 ; Gorard, Fitz & Taylor, 2001).

La combinaison d'un individualisme étayé par des cadres familiaux et religieux avec une logique de marché et de compétition s'est révélée très puissante et influente. Mais elle n'a pas conduit à un plan unique d'action. Bien au contraire, il y a une multiplicité de solutions et de politiques, comme l'explique John Witte (2000). Dans ses analyses, Henry Levin attire l'attention sur quatre critères – liberté de choix, efficacité, équité et cohésion sociale – qu'il considère essentiels pour étudier les politiques de privatisation : « Différents plans valorisent des priorités différentes au sein de ces quatre critères. À l'intérieur de certaines limites, ces plans sont très flexibles et peuvent être projetés pour atteindre prioritairement des objectifs déterminés » (2001, p. 9).

À partir d'une étude de la situation aux U.S.A., mais aussi dans certains pays européens et sud-américains⁴, il est possible d'identifier trois grandes tendances de privatisation : l'école à la maison, les chèques-étude et les écoles à charte.

L'école à la maison. Le retour vers des pratiques d'enseignement domestique (*home schooling*), forme d'éducation des élites au dix-neuvième siècle, est un des phénomènes les plus curieux de ces dernières années. Par souci de « cohérence » et de « protection » des héritiers, ces pratiques se sont développées à un rythme très significatif, donnant naissance, dans certains pays, à l'apparition d'un véritable système éducatif parallèle. Aux U.S.A, plus d'un million d'enfants et d'adolescents, de 5 ans à 17 ans, sont instruits à la maison. C'est une situation limite de « clôture sociale » qui possède deux structures principales de soutien : un ensemble d'entreprises privées qui élaborent des programmes de formation et de « supervision pédagogique » des parents, et leur fournit le matériel curriculaire et didactique⁵; un

³ Je veux remercier deux collègues pour leur collaboration dans l'organisation de ces notes : John Witte (directeur de Robert La Follette School of Public Affairs, University of Wisconsin-Madison) et Henry Levin (directeur du National Center for the Study of Privatization in Education, Columbia University, New York).

⁴ En me rapportant uniquement à ces deux continents, les exemples les plus cités dans la littérature spécialisée sont le Royaume-Uni et les Pays-Bas (en Europe) et le Chili et la Colombie (en Amérique latine).

⁵ Dans certains cas, ces entreprises privées se proposent vraiment d'assumer la responsabilité de la gestion de « la carrière scolaire » des enfants et des adolescents moyennant la signature d'un contrat qui leur assure le recouvrement d'un pourcentage (aux alentours de 1%) des salaires que ces

réseau très actif de « communautés religieuses » qui encadrent et légitiment, du point de vue moral et social, cet ensemble de processus (Spring, 2002). On ne peut pas ignorer le poids des associations religieuses, particulièrement des « écoles chrétiennes »⁶, dans la création d'une vision du monde qui organise ces formes d'éducation.

Les chèques-étude. Les chèques-étude (*educational vouchers*) constituent la formule la plus connue de « choix éducationnel »⁷. Cependant, son application concrète a été jusqu'ici assez limitée. Aux U.S.A., malgré la visibilité acquise dans le débat politique, ces programmes sont très limités, touchant à peine 15.000 élèves (Witte, 2000). Comme l'affirme un de leurs principaux défenseurs, ce mouvement a traditionnellement deux piliers : « le conservatisme et la religion » (Moe, 2001, p. 3). Toutefois, la désignation *chèques-étude* abrite des politiques assez différentes. Aussi, les chercheurs en sont venus à centrer davantage leurs études sur la structure concrète des différents programmes. Le principe d'universalité des chèques-étude (*universal vouchers*), tel qu'il fut initialement formulé par Milton Friedman, tend à être abandonné. En revanche, les actions dirigées prioritairement vers les élèves de milieux défavorisés (*targeted vouchers*) gagnent des adeptes et suscitent une plus grande adhésion de « l'opinion publique » (Moe, 2001). Il n'existe pas encore d'éléments permettant d'évaluer avec rigueur l'impact académique et social de ces politiques. Le peu que l'on sache ne paraît pas confirmer ni les espoirs de leurs partisans (les chèques-étude aideraient à améliorer les résultats scolaires des élèves), ni les craintes de leurs détracteurs (les chèques-étude contribueraient à accentuer les inégalités sociales et scolaires)⁸.

élèves percevront pendant leur future vie professionnelle.

⁶ Je fais particulièrement référence aux divers courants de la « Christian Education », d'inspiration protestante, et à l'ensemble des règles et principes qui dictent leurs activités. Il y a sur Internet une importante information à ce sujet (cf. www.teachinghome.com et www.acs.org). L'étude ethnographique de Alan Peshkin, *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school* (1986), est encore aujourd'hui une référence obligatoire pour comprendre ces mouvements.

⁷ De manière simplifiée, nous pouvons dire qu'il s'agit de mettre à la disposition des familles, sous certaines conditions, une somme d'argent qui leur permette de choisir librement l'école de leurs enfants. Dans la majeure partie des cas, la justification de cette mesure s'attache à la nécessité d'assurer que des élèves de milieux défavorisés qui fréquentent des écoles publiques de « mauvaise qualité » puissent se rendre dans des écoles privées.

⁸ En la matière, la littérature est si abondante qu'il devient impossible de donner des références même sous une forme incomplète. Aussi je renvoie seulement à quelques-unes des études les plus récentes : Carnoy & Mcewan (2001); Dwyer (2002); Gill (2001); Good & Braden (2000); Gorard, Fitz & Taylor (2001); Moe (2001); Peterson & Campbell (2001); Peterson & Howell (2001);

Les écoles à charte. Ce terme est la traduction imparfaite du concept de *charter schools*. Le mouvement a commencé il y a dix ans aux U.S.A. et compte déjà 2500 écoles, comprenant une population scolaire d'environ 600.000 élèves⁹. Divers auteurs considèrent qu'il s'agit là de l'initiative la plus radicale de transformation du système éducatif (Hassel, 1999). Bien que ces écoles consacrent un « modèle hybride » entre le public et le privé, elles sont porteuses d'un discours communautaire, de facture politique ou religieuse, qui cherche à préserver les milieux scolaires d'une trop grande « contamination sociale ». L'abondante littérature produite sur ce thème révèle, sans l'ombre d'un doute, un ensemble très significatif d'expériences réussies ; par contre, elle montre aussi une grande instabilité des écoles due aux conditions structurelles spécifiques qui conduisirent à leur création (une dynamique associative, un groupe déterminé de parents, une initiative politique locale, etc.)¹⁰. Dans ce cas, la distinction public/privé est particulièrement problématique : « Ces propositions ne signifient pas nécessairement la privatisation du financement ou des moyens éducatifs. Elles peuvent signifier, il est vrai, la privatisation de l'objectif de l'éducation, dans la mesure où elles cherchent à répondre seulement aux intérêts privés de certains groupes ou individus » (Lubienski, 2001, p. 660).

Se référant à l'ensemble de ces trois initiatives, Seymour Sarason souligne le volontarisme qui les caractérise, et les difficultés qui apparaissent quant à la création et à la consolidation de nouvelles institutions et dispositifs de formation¹¹. C'est une remarque explicite qui nous met en garde contre deux illusions alimentées avec une grande légèreté par l'ambiance des débats. D'un côté, l'illusion que nous serions devant une logique de non-réforme, qui stabiliserait la vie des écoles et des élèves. Rien de plus faux. Nous sommes face à des initiatives très complexes qui exigent de longs processus d'apprentissage et d'expérimentation : « S'il est vrai que nombre de ces écoles connaîtront le succès, il est facile de prévoir qu'il y en aura encore davantage qui échoueront » (Sarason, 1998, p. 5). D'un autre côté, l'illusion que tout

Sarason (2002); Walford (2001); Witte (2000).

⁹ « Charter schools » sont des écoles organisées sur la base d'une « Charte de principes », dotées d'une grande autonomie, qui s'engagent à atteindre des objectifs déterminés. La responsabilité de la direction diffère beaucoup d'une situation à l'autre (parents, communautés locales, enseignants, associations, etc.). Les écoles sont subventionnées par les autorités publiques, jouissant souvent de contributions et d'appuis économiques privés.

¹⁰ Consulter par exemple : Clinchy (2000); Cookson & Berger (2001); Finn, Manno & Vanourek (2000); Fuller (2000); Hill & Lake (2001); Kane & Lauricella (2001); Murphy & Shiffman (2002); Stacy (2001); Weil (2000); Wells & Scott (2001).

¹¹ L'auteur utilise le concept de « new settings ».

ceci se traduirait, d'un coup de baguette magique, « par une meilleure éducation à des coûts moins élevés ». Rien de plus erroné. La reconstruction de l'éducation comme espace privé contraint à de nouveaux et importants investissements, aussi bien des familles et des pouvoirs publics, que du secteur privé.

Défaire ces illusions permet de remettre le débat à sa place : quelles sont les *fins* de l'éducation ? Quel est le *récit* qui nous oriente ? Dans un livre récent, Philippe Perrenoud explique que si chaque communauté religieuse, ethnique ou linguistique, si chaque classe sociale, si chaque sous-groupe de la société édifiait sa propre école, il y aurait sans aucun doute un accord plus profond entre cette école et ceux qui la fréquentent : « Chacune de ces écoles pourrait adapter les sciences, l'art, la philosophie, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation physique à la vision du monde de la communauté où elle s'enracinerait, d'où elle retirerait ses moyens d'existence et où elle recruterait ses maîtres. Cette harmonie entre chaque communauté et l'éducation scolaire destinée à ses enfants aurait évidemment un prix : les écoles seraient mobilisées par les guerres de religion, les conflits ethniques ou linguistiques, les affrontements entre classes sociales ; elles contribueraient à la division de la société et non à son unité » (2002, p. 13). Au modèle à *chacun son école*, à la perspective d'une éducation qui tend à « fermer » les enfants dans leurs milieux sociaux et dans leurs cultures d'origine, j'oppose, dans les pages suivantes, la volonté de rénover l'éducation comme espace public.

3. La rénovation de l'éducation comme espace public

L'affirmation de l'originalité et de l'individualité est un des traits marquants de la culture contemporaine. Dans le champ éducatif, toutes les expériences et initiatives revendiquent un *caractère unique*, et c'est ce fait qui les rend possibles et leur donnent un sens. Mais un simple coup d'oeil sur la carte du monde permet de comprendre que ce sont les mêmes propositions et discours qui circulent d'une « culture locale » à l'autre. La spécificité n'est visible qu'en s'intégrant dans des manières de penser qui ont déjà conquis la nouvelle « société de réseaux et de flux ».

Repenser l'éducation comme espace public implique interroger de manière critique le « one best system », pour utiliser l'expression consacrée par David Tyack (1974), et comprendre les raisons qui ont empêché l'école de remplir beaucoup de ses promesses historiques. C'est à partir de là que nous pourrions imaginer des propositions qui réconcilient l'école avec la société et appellent cette dernière à une plus grande présence dans l'école.

Le débat ne peut être ajourné : comment réussir à ce que les familles et les communautés sentent que l'école leur appartient sans, du même coup, qu'elles ne se ferment dans « leur » école ? Comment réussir à ce que l'éducation réponde aux aspirations et aux désirs de chacun sans, en même temps, renoncer à l'intégration de

tous dans une culture partagée ? Les solutions du passé ne répondent pas aux questions du présent. Dans les pages qui suivent, je vais dégager trois brefs commentaires suggérant quelques pistes pour la rénovation de l'éducation comme espace public.

Le « pouvoir organisateur des écoles ». S'inspirant de l'exemple belge, Philippe Perrenoud (2002) mobilise le concept de « pouvoir organisateur » pour présenter de nouvelles modalités de fonctionnement des écoles. Il existe un champ ouvert de possibilités, entre les visions extrêmes de « l'État » et du « Marché » : « Le vrai défi consiste à éviter les processus atomisés de décision, en consolidant une responsabilité collective envers l'éducation, cela sans recréer des logiques de planification centralisée [...] qui ont aidé à légitimer la tendance actuelle visant à considérer l'éducation comme bien privé et non pas comme responsabilité publique » (Whitty, 2001, p. 218). Dans la plupart des pays européens, l'État a joué un rôle très important dans la régulation de l'espace éducatif. On peut même raconter l'histoire de l'école comme une « invention » de groupes d'experts (enseignants, pédagogues, psychologues, médecins, etc.), qui ont conçu une machinerie spécialisée dans la « transformation des enfants en élèves », écartant les familles et les communautés locales de la gestion des processus éducatifs (Novoa, 2002 ; Popkewitz & Novoa, 2001). Ceci a contribué, d'une manière ou d'une autre, à asphyxier l'esprit associatif et les pratiques d'autonomie des institutions scolaires. Aujourd'hui, il faut retrouver la place des dynamiques associatives, développées au sein d'un récit public de l'éducation, permettant d'éviter les tendances bureaucratiques et corporatistes, sans tomber dans une vision fragmentée des élèves comme « clients » et des écoles comme « service privé » (Castells, 1996 ; Touraine, 1992).

L'école comme réalité multipolaire. Historiquement, les systèmes d'enseignement se sont organisés à partir du « haut », adoptant des structures bureaucratiques, corporatives et disciplinaires qui dissolurent pratiques locales, familiales et traditionnelles de promouvoir l'éducation. L'école substitua ces processus « informels », assumant le monopole de l'enseignement. Les enseignants devinrent les responsables publics de la formation des enfants. Nous savons aujourd'hui que ce modèle scolaire – espaces physiques fermés, structures curriculaires rigides, formes archaïques d'organisation du travail – est irrémédiablement condamné. L'école devra se définir comme un espace public, démocratique, de participation, fonctionnant en liaison avec les réseaux de communication et de culture, d'art et de science. Par une curieuse ironie du destin, son futur passe par sa capacité à récupérer des pratiques anciennes (familiales, sociales, communautaires), en les énonçant dans le contexte de modalités neuves de culture et d'éducation. Toutefois, une extrême prudence s'avère nécessaire : les mouvements

sociaux s'établissent dans un volontarisme de courte durée, alors que le travail scolaire se définit dans un temps nécessairement long. C'est pourquoi il faut renforcer les structures sociales ou associatives de soutien à l'éducation. D'elles dépend, en grande partie, la rénovation de l'espace public de l'éducation.

Un nouvel espace de connaissance. Les débats sur l'école ignorent fréquemment le thème du savoir. Il est vrai qu'aujourd'hui il est disponible sous une diversité de formes et de lieux. Mais le moment de l'enseignement est fondamental pour l'expliquer, pour révéler son évolution historique et pour préparer son appréhension critique. Quatre points méritent d'être brièvement soulignés. D'abord, éviter que l'éducation exclue la « contemporanéité », se réduisant seulement aux formes classiques de savoir. Ensuite, contrarier des tendances de dévalorisation du savoir ; la pédagogie est inséparablement liée aux contenus d'enseignement. Puis, admettre de nouvelles formes de relation au travail ; la réalité actuelle du monde de la science et de l'art se définit par une complexité et une imprévisibilité que l'école ne peut ignorer davantage. Enfin, comprendre l'impact des technologies de l'information et de la communication qui transportent de nouvelles manières de connaître et d'apprendre : « Un des plus grands défis de la galaxie Internet est l'installation de capacités de traitement de l'information et de production de connaissance en chacun de nous et particulièrement en chaque enfant » (Castells, 2001, p. 278). Ces tensions ne sont pas récentes, mais elles possèdent de nouveaux contours dans une société qui se dit « de la connaissance ».

Les idées antérieures cherchent à lancer les bases de la rénovation de l'éducation comme espace public. J'ai parlé de la nécessité de renforcer le pouvoir d'initiative et la présence sociale dans les écoles, ce qui soulève la question de la *communauté*. J'ai ensuite mentionné la réorganisation de l'école comme réalité multipolaire, composée de lieux physiques et de lieux virtuels, ce qui conduit à la question de l'*autonomie*. J'ai enfin abordé la thématique du savoir et de sa recomposition dans la société actuelle, ce qui pose la question de la *connaissance*. Dans la dernière partie du texte, je suggère que ces trois questions se traduisent en dilemmes pour la profession enseignante, avec d'importantes conséquences en ce qui concerne la formation des maîtres.

DEUXIÈME PARTIE

DILEMMES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Historiquement, l'identité professionnelle des enseignants s'est constituée à partir d'une séparation, d'une indépendance des communautés locales. Dans la plupart des pays européens, le processus de professionnalisation de l'activité enseignante se fit sous la tutelle de l'État, bien qu'il ne faille pas ignorer le rôle joué par les mouvements associatifs dès les premières décennies du dix-neuvième siècle. Les enseignants n'ont jamais accepté de rendre compte de leur travail aux communautés locales et leur ethos professionnel s'est défini par « internalisation » et non pas par « externalisation » (Novoa, 2000). En revanche, de nos jours, tous les discours insistent sur la nécessité pour les enseignants de reconstruire un lien fort avec l'espace communautaire. C'est l'un des principaux dilemmes qu'ils doivent affronter.

Le concept d' « autonomie » est le plus problématique du lexique de l'éducation. Mon intérêt ne porte que sur le processus historique qui a conduit à l'uniformisation des modes de travail pédagogique. La consolidation d'une « grammaire de l'école » semblable au plan mondial est un phénomène qui ne peut pas passer inaperçu. Même quand la rhétorique de la diversité s'est faite plus intense, les écoles se sont organisées selon des modèles très identiques. Aujourd'hui, la rénovation du « modèle scolaire » dépend, en grande partie, de sa capacité d'adaptation à la différence. C'est là le deuxième dilemme de la profession enseignante.

Les enseignants n'ont jamais vu leur savoir spécifique dûment reconnu. Quand bien même l'importance de leur mission est réitérée, la tendance est de toujours considérer qu'il leur suffit de bien dominer leur matière d'enseignement et de posséder une certaine aptitude à la communication, au travail avec les élèves. Le reste n'est pas indispensable. De telles positions conduisent, inévitablement, à la perte de prestige de la profession dont le savoir ne possède aucune « valeur d'échange » sur le marché académique universitaire. Si nous menons ce raisonnement à son point ultime, nous tombons sur un curieux paradoxe : « semi-ignorants », les enseignants sont considérés comme la clef de voûte de la nouvelle « société de la connaissance ». La plus complexe des activités professionnelles se trouve ainsi réduite au statut de chose simple et naturelle. C'est là le troisième dilemme auquel les enseignants doivent faire face.

Voici les trois entrées qui organisent la dernière partie de ce texte¹². Je soutiendrai que les programmes de formation doivent développer trois « familles de compétence » – savoir mettre en relation et savoir se mettre en relation, savoir organiser et savoir s'organiser, savoir analyser et savoir s'analyser - qui sont essentielles pour que les enseignants se situent dans le nouvel espace public de l'éducation. Dans la définition de cet espace, j'utilise les formes transitives et pronominales des verbes pour souligner que les enseignants sont, en même temps, objets et sujets de la formation. C'est dans le travail de réflexion individuel et collectif qu'ils trouveront les moyens nécessaires au développement professionnel.

1. Le dilemme de la communauté :

Redéfinir le sens social du travail enseignant dans le nouvel espace public de l'éducation ou de l'importance de *savoir mettre en relation* et de *savoir se mettre en relation*

¹² Cette partie est basée sur trois conférences réalisées au Brésil en septembre 2001 et sur un ensemble de textes rédigés pour un numéro spécial de la revue *Recherche et Formation* (La fabrication de l'enseignant professionnel: La raison du savoir, n° 38, 2001), que j'ai préparé en collaboration avec Thomas Popkewitz.

Rencontrez à dîner un homme qui ait consacré sa vie à son perfectionnement intellectuel – rare phénomène de nos jours, mais parfois encore observable –, et vous vous sentirez plus riche, en vous levant de table ; vous aurez conscience d’avoir été touché et anobli par un grand idéal. Mais je vous plains, mon pauvre ami, si vous devez vous trouver à côté d’un homme qui a consacré sa vie à l’éducation d’autrui. Redoutable péril et affreuse ignorance, qui découle fatalement de l’habitude funeste d’étaler des opinions (Oscar Wilde, 1891)¹³.

La conception de l’école comme espace ouvert, en liaison avec d’autres institutions culturelles et scientifiques, et avec une forte présence des communautés locales, oblige les enseignants à redéfinir le sens social de leur travail. S’éloignant de filiations bureaucratiques et corporatistes, ils doivent reconstruire une identité professionnelle qui valorise leur rôle d’animateurs de réseaux d’apprentissage, de médiateurs culturels et d’organiseurs de situations éducatives. Il est vrai qu’une telle évolution conduirait à une plus grande ouverture des écoles et des enseignants, qui seront plus vulnérables et accessibles au regard public. Mais cette « vulnérabilité » est la condition nécessaire à la faveur sociale et à l’affirmation professionnelle (Hargreaves, 2000).

Cependant, et ici je reviens à la citation d’Oscar Wilde qui ouvre cette analyse, rien ne changera si nous continuons à rapporter, sous diverses formes, une vision dévalorisée du travail enseignant. Une plus grande exposition publique exige des niveaux de confiance professionnelle qui ne sont pas compatibles avec nombre d’images qui circulent traditionnellement sur les enseignants. Une des raisons principales de ce malentendu s’attache à la conviction que l’enseignement est une activité relativement « simple », qui s’exerce « naturellement ». Je vais me limiter à ébaucher trois idées qui attirent l’attention sur la complexité de l’enseignement.

Contrairement à d’autres professionnels, le travail de l’enseignant dépend de la « collaboration » de l’élève : « Un chirurgien opère sur un malade anesthésié, et un avocat peut défendre un client silencieux, mais le succès de l’enseignant dépend de la coopération active de l’élève » (Labaree, 2000, p. 228). Personne n’enseigne à qui ne veut pas apprendre. En 1933, John Dewey suggéra, dans une comparaison provocatrice, que, de la même façon qu’il n’est pas possible d’être un bon vendeur s’il

¹³ NDLT : La traduction est de Jacques de Langlade pour l’édition d’Oscar Wilde : *Oeuvres*, Paris, Stock, 1977, p. 381.

n'y a pas quelqu'un qui achète, pareillement il n'est pas possible d'être un bon enseignant s'il n'y a pas quelqu'un qui apprenne. Le problème devient encore plus compliqué si nous considérons les circonstances de la présence de l'élève, qui ne sont pas le produit d'un acte de volonté, mais plutôt d'une contrainte sociale et familiale. Je reviens au thème de « l'absence de société » et de l'importance pour l'enseignant de repenser son travail dans le cadre de nouveaux réseaux et relations sociales.

Mais l'activité enseignante se caractérise également par une grande complexité du point de vue émotionnel. Les enseignants vivent dans un espace chargé d'affects, de sentiments et de conflits. Combien préféreraient-ils ne pas s'en mêler. Mais ils savent qu'une telle distanciation serait la négation de leur propre travail. Que personne ne se fasse d'illusion. En élargissant l'espace de l'école pour y inclure un ensemble de « partenaires » autres, inévitablement, nous rendons ce processus encore plus difficile. Les enseignants doivent être formés, non seulement à une relation pédagogique avec les élèves, mais aussi à une relation sociale avec les « communautés locales ».

Mentionnons, finalement, que nous demandons à l'éducation de remplir des objectifs distincts, parfois contradictoires : développer la personne et former le travailleur, assurer l'égalité des opportunités et la sélection sociale, promouvoir la mobilité professionnelle et la cohésion sociale. Souvent nous insistons sur un discours de prestation de services à un « client » dont nous ne réussissons même pas à définir clairement l'identité : « Dans une certaine perspective, le client est l'élève. Dans une autre, ce sont les familles. Dans une troisième, la communauté dans son ensemble, qui paye l'éducation et exige la formation de citoyens compétents et de travailleurs efficaces. Contenter tous ces clients n'est pas une tâche facile » (Labaree, 2000, p. 231).

Les décors que je viens de dépeindre montrent de nouveaux sens au travail enseignant, conduisant à la valorisation d'un ensemble de compétences professionnelles qui pourront être synthétisées sous les formes *savoir mettre en relation* et *savoir se mettre en relation*. Le « nouvel » espace public de l'éducation appelle les enseignants à une intervention technique, mais aussi à une intervention politique, à une participation aux débats sociaux et culturels, à un travail continu auprès des communautés locales. La formation des maîtres a accordé peu d'attention à cette « famille de compétences » – expressives et communicationnelles, technologiques et sociales – qui définissent une grande partie du futur de la profession. Dans un certain sens, c'est la conception même du travail pédagogique,

telle qu'elle s'est développée dans les écoles au vingtième siècle, qui se trouve mise en cause. Nous sommes face à une transition fondamentale dans les processus identitaires des enseignants.

2. Le dilemme de l'autonomie :

Repenser le travail enseignant dans une logique de projet et de collégialité ou de l'importance de *savoir organiser* et de *savoir s'organiser*

Le premier trait choquant du fonctionnement actuel des écoles est son caractère aveugle. Les autres institutions s'interrogent périodiquement sur elles-mêmes, réfléchissant collectivement sur leur fonctionnement dans des instances qualifiées. Cette pratique est inconnue dans les établissements d'enseignement. Et nous sommes de telle manière habitués à ce fonctionnement à l'aveugle que nous ne nous en rendons même pas compte (Antoine Prost, 1992).

Le « projet d'école » et la « collégialité enseignante » sont deux discours qui dominent les débats éducatifs depuis une décennie. Intégrés dans des mouvements de rénovation avec des origines et des intentions très diverses, ils inspirent des modalités nouvelles d'organisation des écoles et de la profession, qui ont comme référence le concept magique d'« autonomie ».

Dans un premier registre (*projet d'école*), il faut reconnaître que nous n'avons pas prêté l'attention nécessaire aux formes d'organisation du travail scolaire. Nous pensons aux enseignants et à leur formation, aux curriculums et aux programmes, aux stratégies pédagogiques et aux méthodologies, mais rarement nous sommes-nous interrogés sur l'organisation du travail dans l'école : définition des espaces et des temps de classe, regroupement des élèves et des disciplines, modalités de liaison à la « vie active », gestion des cycles d'apprentissage, etc. Il est évident qu'il y a un ensemble d'expériences qui ont été intégrées dans la mémoire de la profession, et que de nombreuses écoles ont développé des initiatives qui ont élargi le répertoire des enseignants. Mais il a manqué un effort de théorisation et de systématisation comme l'explique Philippe Perrenoud : « La forme scolaire implosera si elle ne parvient pas à rompre avec l'organisation conventionnelle du travail scolaire. Pour s'engager dans cette *dissociation*, il nous manque un langage, des concepts et la représentation partagée de formes alternatives ou au minimum de pistes de recherche » (2002, p. 232). C'est ici que se décide une éducation qui ne s'épuise pas dans l'espace-temps de la salle d'école, mais qui se projette en de multiples lieux et occasions de formation.

Dans un second registre (*collégialité enseignante*), il faut reconnaître que nous n'avons pas été suffisamment attentif aux formes d'organisation du travail professionnel. Nous nous intéressons à l'enseignant à titre individuel, au niveau de ses savoirs et capacités, mais nous nous sommes rarement interrogés sur cette « compétence collective » qui est plus que la somme des « compétences individuelles ». La littérature spécialisée a analysé cette question à partir d'études professionnelles sur les cycles de vie des enseignants, les premières années d'exercice professionnel, les dispositifs d'accompagnement et supervision, le développement professionnel, etc. (Novoa, 2001). Mais divers auteurs signalent que nous sommes souvent devant des discours à la mode qui ont un impact limité dans la vie des enseignants. Aussi est-il important que l'on chemine dans le sens de promouvoir l'organisation d'espaces d'apprentissage entre pairs, d'échange et de partage. Il ne s'agit pas seulement d'une simple collaboration, mais de la possibilité d'inscrire les principes du *collectif* et de la *collégialité* dans la culture professionnelle des enseignants.

Les figures *savoir organiser* et *savoir s'organiser* cherchent à attirer l'attention sur la nécessité de repenser le travail scolaire et le travail professionnel. Ce sont des changements qui obligent à une nouvelle attitude, particulièrement dans la définition des pratiques et des dispositifs d'évaluation des écoles et des enseignants. Ils sont un instrument essentiel du dialogue entre les écoles et la société. Mais ils sont aussi un instrument pour la régulation interne de l'action pédagogique et professionnelle. Proposer un nouvel espace public d'éducation implique, évidemment, une idée d'ouverture qui oblige à « rendre compte » du travail scolaire.

Il est cependant vain de se fier à l'évaluation comme une panacée pour les problèmes éducatifs. Nelly Stromquist rapporte que certains concepts n'en circulent pas moins, très imprudemment, d'un pays à l'autre : « La diffusion d'idées sur l'efficacité scolaire, *accountability* ou contrôle de qualité – qui sont, essentiellement, des constructions anglo-américaines, en viennent à transformer les écoles du monde entier en copies défectueuses d'une vision romancée des entreprises privées » (2000, p. 262). Désormais dans les sociétés actuelles, le « spectacle » et « l'exposition » font partie intégrante d'une culture qui nous définit comme « citoyens autonomes » et comme « professionnels responsables ».

3. Le dilemme de la connaissance :

Reconstruire la connaissance professionnelle à partir d'une réflexion pratique et délibérative ou de l'importance de *savoir analyser* et de *savoir s'analyser*

Je m'excuse de m'exposer ainsi devant vous ; mais j'estime qu'il est

plus utile de raconter ce qu'on a éprouvé, que de simuler une connaissance indépendante de toute personne et une observation sans observateur. En vérité, il n'est pas de théorie qui ne soit un fragment, soigneusement préparé, de quelque autobiographie (Paul Valéry, 1931).

Il n'est pas facile de définir la connaissance professionnelle : elle possède une dimension théorique, mais elle n'est pas seulement théorique ; elle possède une dimension empirique, mais elle n'est pas unanimement produite de l'expérience. Nous sommes devant un ensemble de savoirs, de compétences et d'attitudes, plus (et ce *plus* est essentiel) sa mobilisation dans une action éducative déterminée. Il y a un certain consensus quant à l'importance de cette connaissance, mais il y a aussi une énorme difficulté dans sa formulation et sa conceptualisation. Je pose comme hypothèse de travail qu'elle dépend d'une réflexion pratique et délibérative.

De nos jours, il y a des programmes de formation des maîtres qui intègrent cette préoccupation sous une forme utile et créative (Darling-Hammond, 2000 ; Lieberman, 2000). Ce sont des initiatives qui cherchent à renforcer le rôle des enseignants en tant que « chercheurs », proposant des stratégies qui vont des « séminaires d'observation mutuelle » aux « espaces de pratique réflexive », des « laboratoires d'analyse collective des pratiques » aux dispositifs de « supervision dialogique ». J'en suis venu à proposer le concept de « transposition délibérative », en contrepoint au concept de « transposition didactique », pour parler d'une action enseignante qui exige un travail de délibération, un espace de discussion où les pratiques et les opinions singulières acquièrent de la visibilité et sont soumises à l'opinion des autres. C'est pour cela que je recours aux figures *savoir analyser* et *savoir s'analyser*.

La citation de Paul Valéry rappelle l'impossibilité d'une connaissance qui ne soit pas connaissance de soi. Mais, dans le cas des enseignants, nous devons également admettre l'impossibilité d'une connaissance qui ne se construise pas à partir d'une réflexion sur la pratique. Quand il écrivit sa célèbre maxime sur l'enseignement (« Celui qui sait, agit ; celui qui ne sait pas, enseigne »), Bernard Shaw ajouta : « L'activité est l'unique chemin pour le savoir » (1971, p. 784). En ce qui concerne la profession enseignante, l'« étude de l'activité » est l'unique moyen de résoudre le dilemme de la connaissance.

Néanmoins, il est nécessaire de souligner que la recherche sur le travail pédagogique : (i) est un processus d'écoute, d'observation et d'analyse qui se développe au sein de groupes et d'équipes de travail ; (ii) exige du temps et certaines conditions qui sont souvent absentes des écoles ; (iii) sous-entend une relation forte entre les écoles et le monde universitaire, pour des raisons théoriques et méthodologiques, mais aussi pour des raisons d'autorité et de crédibilité ; (iv) implique des formes de divulgation publique des résultats. Si nous ne

prenons pas en compte tous ces aspects, nous tomberons facilement dans une rhétorique inconséquente de l' « enseignant comme chercheur » ou du « praticien réflexif » (Popkewitz & Novoa, 2001).

Pour les enseignants, le dilemme de la connaissance passe aussi par une relation pédagogique qui a comme finalité d'éveiller une « parole neuve », celle de l'éduquant : « La plupart des professionnels mobilise le savoir sans dévoiler ses mystères. [...] Les enseignants sont différents. [...] Un bon enseignant est celui qui se rend non-indispensable, qui parvient à ce que les élèves apprennent sans son aide. Ainsi les enseignants démystifient leur propre savoir et livrent la source du pouvoir au client, ce que d'autres professions gardent jalousement (Labaree, 2000, p. 233). C'est là l'un des drames les plus sublimes de la profession enseignante.

*

* *

« Je suis un militant de la recherche et de l'évaluation », a affirmé Jack Lang dans son discours du 5 mars 2001, lors du Colloque *Violences à l'école et politiques publiques*, expliquant que « sans mixité sociale, l'École de la République ne serait rien d'autre qu'une école de classes ». En soulignant, par ailleurs, le rôle décisif de la pédagogie, le ministre français a relevé l'importance des chercheurs en éducation : « diffuser plus les résultats de la recherche, c'est aussi lutter contre les fausses évidences de l'émotion et du sens commun »¹⁴.

Le débat sur l'école se caractérise très souvent par une grande légèreté. Moins on étudie, plus on proclame de convictions. Tout au long de ce texte, j'ai cherché à souligner la complexité des problèmes et à défaire les illusions de ceux qui croient aux « solutions magiques ». En éducation, les consensus sont plus apparents que réels. C'est pourquoi j'ai tenu à montrer l'ambiguïté de concepts comme « communautés locales » ou « praticien réflexif », qui font le succès des temps actuels.

J'ai encore mis en garde contre la tendance à légitimer des positions politiques avec

¹⁴ Le discours de Jack Lang peut être consulté sur www.education.gouv.fr/discours/2001.

des « résultats scientifiques ». « Torturer les données jusqu'à ce qu'elles avouent », c'est l'expression de Edward Leamer (1983) pour désigner cet exercice de plus en plus commun. Il faut aller au-delà des « discours de surface » et chercher une compréhension plus profonde des phénomènes éducatifs. Étudier. Connaître. Chercher. Évaluer. Faute de quoi, nous demeurerons prisonniers de la démagogie et de l'ignorance. Les changements dans les écoles sont parfois tellement proches qu'ils provoquent un effet d'aveuglement. Il ne sera possible de sortir de la pénombre que par une réflexion collective, informée et critique.

Dans sa contribution à un ouvrage sur la reconstruction du bien commun en éducation, David Labaree nous rappelle un texte de David Tyack, publié en 1974, que je traduit librement: « Ce ne sont pas les écoles qui ont créé les injustices de la société américaine, mais elles ont accompli une action systématique dans leur perpétuation. Croire qu'une meilleure éducation, à elle-seule, pourrait remédier à cette situation, est un espoir ancien et infondé. Et pourtant, la vieille intention d'une école pour tous, reinterprétée à travers des institutions radicalement réformées, reste un héritage essentiel dans la recherche de la justice sociale » (cf. 2000, p. 110).

Ne pas nourrir des illusions, ni des rêves de rédemption sociale : l'école vaut ce que vaut la société. Ne pas se laisser entraîner par le fatalisme, surtout quand il s'habille avec des vestes scientifiques : l'école est un lieu irremplaçable dans la formation des enfants et des jeunes. Entre ces deux extrêmes, il y a un champ immense de possibilités. Les enseignants le savent depuis toujours. Mais l'idée d'un *espace public de l'éducation* soulève de nouveaux défis, sociaux et professionnels, qui peuvent aider à reconstruire des liens perdus dans le processus historique d'édification des grands systèmes scolaires. C'est pourquoi nous avons insisté sur le besoin de relier autrement les enseignants aux « communautés », de recréer une conception plus structurée du travail scolaire et de son organisation, enfin, d'établir de nouveaux rapports des enseignants aux différentes formes de connaissance. Voilà trois thèmes qu'on ne peut ignorer et qui, d'une manière ou d'une autre, marquent les débats contemporains sur les enseignants et leur formation.

COMMENTAIRES SUR LA PLACE ET L'ÉTAT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

1. La place de la recherche en éducation : Trois thèses

Par des effets de simplification, nous sommes « invités », trop souvent, à reproduire des dichotomies qui renferment la réflexion éducationnelle à l'intérieur de raisonnements binaires : théorie/pratique, recherche/action, science/réforme, etc.¹⁵ C'est la pire manière d'engager le débat, qui devient cercle vicieux de la pensée. La question des liens entre « recherche pédagogique » et « réformes éducatives » fut posée tant de fois, qu'on voit mal comment éviter les idées toutes faites ou les lieux communs... et nous savons tous qu'en pédagogie le danger est grand de n'être d'accord que sur des banalités !

Je me propose d'avancer quelques propos, formulés en tant que thèses, qui cherchent à interroger le besoin de *légitimation par la pratique* ressenti par la recherche pédagogique, ainsi que les usages discursifs qui consacrent l'*utilité* comme critère de pertinence du travail scientifique en éducation. À travers cette démarche intellectuelle, j'espère éviter les redondances, entreprenant un effort de compréhension de la recherche comme mode de construction et de reconstruction des politiques éducatives et des réalités scolaires. Au lieu de porter mon attention sur le dualisme recherche-pratique, j'essayerai de montrer comment ces deux éléments se situent dans un même espace social et partagent des problèmes et des langages communs.

Première thèse

Contrairement à une opinion courante, la « recherche pédagogique » a fortement influencé la « réforme des systèmes éducatifs » tout le long du XX^e siècle.

¹⁵ Une première version de ce commentaire fut publiée dans la *Revue Française de*

Dans son livre sur la pensée politique, *Powers of Freedom*, Nikolas Rose montre comment l'école est liée à la consolidation de *technologies de responsabilisation* qui produisent des processus d'auto-régulation à travers des formes d'individualisation et de normalisation. Ces technologies incorporent les dimensions de la *rationalité* et de la *sensibilité*, de façon à ce que l'éducation concerne la formation d'un citoyen rationnel mais aussi d'un citoyen sensible. Son argumentation fait une grande place aux programmes de la pédagogie scientifique, développés à partir de la fin du XIX^e siècle, qui ont construit des discours spécialisés sur les conduites individuelles : « ils ont rêvé de la possibilité de former des individus qui n'avaient pas besoin d'être gouvernés par les autres, qui se gouverneraient à eux-mêmes grâce à l'introspection, à la prévision, au raisonnement, au jugement et à certaines normes éthiques » (1999, p. 78).

Nikolas Rose analyse la pénétration du discours pédagogique dans l'ensemble des manières de penser et d'agir des sociétés contemporaines. Ayant comme référence les changements dans le « gouvernement des conduites » et dans la « régulation des subjectivités », il rend clair le rôle de la pédagogie dans la construction d'un citoyen éduqué, c'est-à-dire d'un sujet que l'on prétend autonome, actif et responsable. L'essor de la raison pédagogique devient ainsi l'un des éléments essentiels pour comprendre un siècle qui s'achève dans l'idéologie de l'éducation et la formation tout au long de la vie, c'est-à-dire dans une idéologie qui exige aux individus un travail incessant de formation et re-formation, d'acquisition de nouvelles compétences et capacités, d'augmentation des titres scolaires et de recherche permanente d'un emploi : « la vie est en train de devenir une continuelle capitalisation économique du *self* » (Rose, 1999, p. 161).

La démonstration avancée par les auteurs de l'équipe de Stanford (John Meyer, Francisco Ramirez et autres), dans le cadre des dénommées *approches du système mondial*, est encore plus convaincante. Dans une série impressionnante d'études, publiées depuis un quart de siècle, ils ont mis en lumière l'existence d'un *modèle mondial d'école*. Il s'agit plutôt d'un modèle imaginé que d'un modèle réel. « Imaginé », au sens où il est produit dans les centres mondiaux – les fameuses « sociétés de référence » – se diffusant à travers des réseaux complexes, portés fondamentalement par des élites politiques ou professionnelles. Très souvent, ce

Pédagogie (n° 135, 2001, pp. 101-105).

modèle imaginé est le seul disponible au plan local, constituant l'inspiration première des réformes des systèmes éducatifs nationaux.

John Meyer et ses collègues soutiennent que le rôle accompli par les éducateurs professionnels et les experts scientifiques est le seul facteur qui permet d'expliquer la relative homogénéité des réformes pendant le XX^e siècle, en particulier des réformes du curriculum. Ce sont des perspectives et des langages dont on connaît mal l'influence concrète à l'intérieur de l'école ou de la salle de classe, mais dont on sait bien qu'ils ont marqué la conception des réformes :

Les changements principaux que nous observons dans l'évolution du curriculum au niveau mondial ont été structurés par les conceptions des scientifiques et des professionnels de l'éducation. Ce sont des changements théorisés, plutôt que des changements qui se limiteraient à refléter des pouvoirs naturels. Chacun d'entre eux est le résultat d'une élaboration théorique sur le plan éducationnel. [...] Ces groupes – qui opèrent dans leur terrain comme agents de vérités universelles dans une vision universaliste – incorporent et représentent des forces culturelles mondiales, ce qui renforce leur autorité (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 175).

Des analyses semblables pourraient être avancées à propos des réformes de la formation des enseignants, qui tendent à être imaginées à partir de concepts comme « l'enseignant réflexif » ou « l'enseignant-chercheur », même dans les pays où l'on trouve des maîtres incapables de faire une opération arithmétique simple ou de rédiger une phrase sans fautes; ou à propos des nouveaux processus de régulation, d'évaluation et de contrôle de l'action des enseignants et du fonctionnement des écoles basées sur une logique d' « autonomie » et de « responsabilité ».

La thèse que je viens de présenter permet de nuancer les souffrances des éducateurs et des pédagogues qui se plaignent de l'indifférence de la société vis-à-vis leurs travaux ou les reproches qui leur sont adressés quant à l'inutilité de leurs recherches. Les choses sont bien plus complexes qu'elles ne le paraissent à première vue.

Deuxième thèse

S'il est vrai que la recherche pédagogique a influencé la réforme des

systèmes éducatifs, l'inverse est tout aussi vrai : la réforme des systèmes éducatifs a influencé depuis toujours la recherche pédagogique.

Dans un pays comme la France, il est presque inutile de rappeler les liens étroits qui ont toujours existé entre le champ politique et le champ de la recherche en éducation. À beaucoup d'égards, ils sont constitutifs de l'idée même de « science de l'éducation », d'abord au singulier et, plus tard, au pluriel. L'Institut National de Recherche Pédagogique est l'héritier d'une tradition du XIX^e siècle, où les grands réformateurs de l'école étaient aussi les penseurs de l'éducation, ayant même occupé les premières chaires universitaires de cette discipline. Du coup, il n'est pas étonnant de voir l'*agenda* de la recherche pédagogique fortement imprégné par les décisions et les priorités définies sur le plan politique.

Émile Durkheim a fait preuve de perspicacité dans la manière d'envisager l'urgence d'une *théorie pratique* de l'éducation :

Si donc il nous était permis d'attendre, il serait prudent et méthodique de patienter jusqu'à ce que ces sciences [de l'éducation] eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance. Mais c'est que, justement, la patience ne nous est pas permise. Nous ne sommes pas libres de nous poser ou d'ajourner le problème : il nous est posé, ou plutôt imposé par les choses elles-mêmes, par les faits, par la nécessité de vivre. [...] Sans doute, à agir dans ces conditions, on court des risques. Mais l'action ne va jamais sans risques; la science, si avancée qu'elle puisse être, ne saurait les supprimer. Tout ce qu'on peut nous demander, c'est de mettre tout ce que nous avons de science, si imparfaite qu'elle soit, et tout ce que nous avons de conscience, à prévenir ces risques autant qu'il est en nous. Et c'est précisément en cela que consiste le rôle de la pédagogie (1911, p. 1541).

Le drame de l'*urgence* habite l'imaginaire de la recherche pédagogique. Il définit des rapports au *terrain* (curieuse métaphore!), conçus soit comme une liaison aux enseignants et à leurs pratiques, soit comme une participation informée aux processus de décision politique. Il est essentiel de bien comprendre le jeu des appropriations qui est derrière tout essai de penser l'éducation. Y a-t-il un seul chercheur qui, une fois ou une autre, ne se soit pas plaint d'avoir été mal compris ? Qu'on se souvienne de l'avertissement de Gabriel Compayré, vieux de plus d'un siècle : « Quand le pédagogue a fait maint effort pour introduire dans l'éducation un exercice nouveau, et qu'il a réussi, son rôle change : il a le plus souvent à réprimer les

excès de zèle, et à maintenir dans de justes limites cet enseignement même qu'il a eu le plus de mal à faire accepter » (1895, p. 43).

Nous pouvons céder à la tentation de « séparer les eaux », dressant des barrières entre les dimensions scientifiques, politiques et pratiques. Mais cela ne résout aucun problème, car en éducation il faut se méfier de toute velléité de partager la théorie et la pratique, le fondamental et l'appliqué, la pensée et l'action. Et pourtant, des énergies doivent être consacrées à la clarification de la *conditio*, de la *dispositio* et de l'*ordinatio* de la recherche pédagogique :

- la *conditio*, c'est-à-dire son état et sa localisation, en particulier vis-à-vis les enseignants et les décideurs;
- la *dispositio*, c'est-à-dire l'intentionnalité et la complexion qui lui permettent d'affirmer une identité propre;
- la *ordinatio*, c'est-à-dire son organisation et son programme en tant que champ scientifique.

À cela deux exigences: qu'on abandonne les vieux modèles de dissémination de la recherche et qu'on ne se laisse pas encercler dans une « culture de rédemption » qui accorderait aux chercheurs un pouvoir de salut des individus et des sociétés (Popkewitz, 1998).

La pédagogie doit déployer des efforts pour identifier et construire ses propres champs de recherche, habités par des soucis théoriques et pratiques. Des champs qui ne s'isolent pas des débats sociaux et politiques, mais dont la définition ne dépend pas d'une initiative extérieure. Ce qui est en cause, n'est pas tant le « statut », mais plutôt la « signification » de la recherche; ou, mieux dit, le pouvoir d'accorder des significations au travail de recherche. Et ce pouvoir ne peut résider ailleurs que dans les communautés scientifiques. En évitant des discours de légitimation basés sur l'utilité et la portée « réelle » de la recherche, on crée les conditions pour la consolidation de liens et de dialogues où chacun devient conscient de la place qu'il occupe et du lieu qui organise et légitime sa parole (Novoa, 1998). La recherche pédagogique pourra, alors, définir son propre référentiel, qui tient compte de l'ensemble des demandes qui lui sont posées, mais qui ne se laissent pas déterminer par elles.

Troisième thèse

La croissance récente des experts en éducation et des organismes de régulation et contrôle des systèmes éducatifs oblige la recherche pédagogique à faire preuve de modestie et de prudence.

Pendant les dix dernières années, on a assisté à une croissance sans précédents des experts en éducation : dans les universités, dans l'administration publique, dans les entreprises, dans les centres de recherche et d'innovation, dans les organisations internationales. Cette armée d'experts a construit et diffusé des systèmes de pensée, des manières de parler et des stratégies d'action. Son pouvoir ne s'arrête pas à la production d'une connaissance spécialisée; il se définit par la capacité à façonner et à discipliner des individus et à fabriquer des pratiques scolaires.

L'une des caractéristiques principales des réformes éducatives actuelles est la mobilisation des communautés de recherche d'une manière qui dépasse les frontières nationales : « Les projets de réforme et les stratégies d'évaluation des systèmes scolaires nationaux incorporent des caractéristiques universelles. Il y a des références communes, sur le plan international, dans les stratégies de rationalisation des systèmes scolaires, ainsi que dans le développement de groupes internationaux d'intellectuels qui cherchent à définir des projets alternatifs » (Popkewitz, 2000, p. ix). Cet aspect est essentiel si l'on veut comprendre ce que Roland Robertson (1992) appelle les processus de « glocalisation », c'est-à-dire l'inscription au plan local de principes et de narratives qui circulent dans l'espace-monde.

Dans un article sur le financement des universités, mais dont les arguments centraux peuvent être appliqués à l'ensemble de l'éducation, Hans Weiler écrit qu'un nouveau jeu a cours en Europe : « Quelques-uns nomment ce jeu *dérégulation*, d'autres estiment que nous sommes devant la combinaison d'une plus grande autonomie et d'une plus grande responsabilité, d'autres encore considèrent qu'on est en train de passer de dispositifs de contrôle basés sur les *inputs* vers des formes de contrôle basées sur les *outputs*, et il y en a ceux qui s'adonnent tout simplement à l'exercice de renvoyer la balle les uns aux autres ». Une chose est sûre : on tend à abandonner les systèmes de contrôle qui opèrent *ex ante*, c'est-à-dire à travers un ensemble de règles et de normes définies à l'avance, vers des systèmes de régulation qui travaillent *ex post*, c'est-à-dire à travers l'analyse des résultats et des performances (Weiler, 1999). Cette transition va de pair avec des tendances de privatisation et d'imposition d'une logique de « marché » qui envahissent aussi bien l'espace public que l'espace privé de l'éducation.

Ces évolutions entraînent des changements profonds car on assiste, depuis quelques années, à l'expansion de toute une série d'activités nouvelles, liées notamment aux fonctions : (i) de définition de systèmes d'accréditation, de qualifications et de *standards*; (ii) de mise sur pied de procédures d'évaluation, d'audit, de mesure et d'*accountability*; (iii) d'organisation de bases de données statistiques et d'indicateurs de performances et de compétences; (iv) de construction de dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d'accompagnement; (v) d'élaboration de documents d'orientation et d'études prospectives. On constatera l'entrée récente d'un ensemble de concepts et de langages qui ne faisaient pas partie du lexique éducationnel. Ces pratiques discursives ne sont pas innocentes et accomplissent un travail de construction (et pas seulement de description) des réalités scolaires.

Traditionnellement, les chercheurs en éducation ont défini leur identité dans un équilibre entre l'espace universitaire (savoirs disciplinaires), les institutions de formation (savoirs pédagogiques) et les écoles (savoirs pratiques). Aujourd'hui, ils sont incités à s'établir comme « consultants » ou « experts » dans une panoplie d'organismes consacrés aux nouvelles « missions » : centres et unités d'évaluation, laboratoires et chantiers d'innovation, agences et services de formation, observatoires d'évolution des effectifs scolaires ou du personnel enseignant, réseaux de partage et d'analyse collective des pratiques, groupes de réflexion et d'accompagnement des politiques éducatives, etc. La pulvérisation du métier est plus profonde qu'elle ne le paraît à première vue. C'est pourquoi les catégories et les critères utilisés d'habitude pour rendre raison de la recherche pédagogique ne nous servent plus.

On peut envisager la rhétorique actuelle sur la *centralité* des enseignants ou la « société cognitive » comme des stratégies pour faire valoir les systèmes de connaissance spécialisée et le travail des communautés scientifiques. Elles tendent à provoquer un « excès de discours » qui a des conséquences très significatives dans les écoles et, surtout, auprès des enseignants. Or, aujourd'hui, il n'est plus possible d'ignorer l'échec des promesses, des prophéties, des exigences et des programmes formulés par les experts depuis plus d'un siècle. C'est pourquoi il faut repenser avec prudence et modestie la place de la recherche pédagogique.

Évitons, donc, toute tentation pour dicter la volonté des autres (des parents vis-à-vis l'éducation de leurs enfants, des enseignants vis-à-vis leur action professionnelle, des hommes politiques vis-à-vis les réformes des systèmes éducatifs), recentrant la recherche dans un effort : pour *montrer* que dans le domaine de l'éducation il y a toujours plusieurs solutions, et que personne n'a le droit d'imposer une vision unique au nom d'une quelconque légitimité; pour *mettre en question* ce qui paraît naturel et évident, ce qui semble aller de soi, en expliquant que l'inévitable n'existe pas et que toute forme d'éducation est le fruit d'un choix et d'une décision;

pour *analyser* l'ensemble des processus éducatifs, en éclaircissant les manières de penser et d'agir, en élaborant des concepts et des approches qui élargissent l'éventail des possibilités et le répertoire des outils pédagogiques.

Tout en sachant que souhaiter que les réformateurs regardent de plus près les connaissances produites par la recherche pédagogique n'est pas la même chose qu'organiser la recherche dans une perspective de soutien à la décision politique. Et que souhaiter que les enseignants s'approprient des savoirs construits par les chercheurs en éducation n'est pas la même chose qu'imaginer des pratiques pédagogiques gouvernées par la raison scientifique. Est-ce un projet trop modeste ? Peut-être. Mais après les ambitions – et les déceptions – du passé, il faut bien qu'on retrouve un sens à la recherche pédagogique. Le temps des illusions est révolu. Le temps du *banal* est peut-être arrivé. L'avenir ne se joue pas dans les grands mots, mais dans la définition de routines de recherche et dans la création de conditions (centres, équipes, chercheurs) qui assurent un travail scientifique de longue haleine, régulier, quotidien, systématique, persistant, solide. Et c'est cela qui manque souvent.

2. L'état de la recherche en éducation : Quatre mots-clef

Les circonstances exigent une intervention brève, favorisant la production d'un certain nombre d'idées plutôt qu'une démonstration bien argumentée¹⁶. J'essayerai de tenir mes propos à l'intérieur de quatre mots-clef – *fragmentation*, *accumulation*, *utilisation* et *communication* – à partir desquels je voudrais saisir des évolutions en cours.

Je ne me pencherai pas sur les questions épistémologiques, thématiques ou méthodologiques. Pareillement, et à mon regret, je ne peux pas m'engager dans une réflexion historique, notamment en ce qui concerne cette longue quête de légitimation qui, depuis 100 ans, hante les chercheurs en éducation. Je ne poserai pas, non plus, la question du bas statut ou de la mauvaise réputation des sciences de l'éducation. Mais je tiendrai à l'esprit ce que les américains appellent *the credibility gap* (la brèche de crédibilité).

Pendant les dernières années, j'ai été amené à prendre contact avec des rapports sur la recherche en éducation dans des pays si différents que les États-Unis, l'Australie, la Suède, la Suisse, le Brésil et, bien sûr, le Portugal. Je tenterai de rendre raison de cette *expérience disparate*, en vous proposant des réflexions qui pèchent par

¹⁶ Notes provisoires d'une intervention proférée lors de la table ronde sur *Tendances d'évolution de la recherche en éducation et formation* (5^e Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et en formation, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, le 4 septembre 2004).

leur généralité, mais qui permettront à chacun une confrontation avec sa propre expérience et pensée.

D'emblée, je tiens à souligner deux aspects facilement reconnaissables.

D'abord, l'expansion extraordinaire du champ de la recherche en éducation, sans doute depuis la fin des années soixante, mais de manière très significative pendant la dernière décennie (rien qu'aux États-Unis on compte plus d'un millier de revues scientifiques spécialisées, qui publient plus de 20.000 articles par année). C'est une réalité sans commune mesure avec des périodes précédentes.

Ensuite – et en liaison avec ce premier aspect – le fait que nous sommes dans une société, dite de la connaissance, où il y a de plus en plus d'*auteurs* et de moins en moins de *lecteurs*. Le modèle hégémonique d'évaluation et de promotion dans les carrières universitaires nous pousse vers une « quasi-aliénation » de la publication. Nous écrivons de plus en plus. Nous lisons de moins en moins.

Ceci – il est inutile de le souligner - crée un « vide » entre la production et l'appropriation de la recherche. Je vous invite à tenir à l'esprit cette « brèche » de crédibilité et ce « vide » entre la production et l'utilisation, qui sont au centre des préoccupations que j'ai l'intention de partager avec vous.

Fragmentation

Parlons de mon premier mot-clef, la *fragmentation* de la recherche. L'expansion de la recherche en éducation s'est faite, dans un premier temps, à partir d'une diversification des problématiques et des méthodes, diversification qui était annoncée dans le titre même de ce pluriel *sciences de l'éducation*. Rappelons, en guise de registre historique, cette *identité seconde* qui caractériserait des chercheurs arrivés des provenances disciplinaires les plus hétérogènes.

Mais, depuis une dizaine d'années, les chercheurs ressentent un sentiment de *fragmentation* plutôt que de *diversification*. Ceci explique les efforts pour bâtir des espaces de concertation, voire même de coordination de la recherche.

En France, le rapport Prost¹⁷ avait déjà souligné cette « absence de coordination » et ses conséquences néfastes pour l'avenir de la recherche. Mais c'est bien dans certains pays nordiques (comme la Suède) ou asiatiques (comme le Japon) que ce problème fut envisagé de

¹⁷ *Pour un programme stratégique de recherche en éducation* - Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost (juillet 2001).

manière plus systématique. Toutefois, de façon quelque peu provocatrice, je ferai la preuve de cette évolution à partir du cas nord-américain.

La création en 2002, en pleine Administration Bush, de l'Institut des Sciences de l'Éducation, est passé relativement inaperçue en Europe. Oui, vous avez bien entendu, « sciences de l'éducation » (*Institut of Education Sciences*). Cet Institut, créé dans le cadre d'une loi fédérale sur les « sciences de l'éducation » (*Education Sciences Reform Act of 2002*), prend en charge un rôle de coordination, à partir d'une structure qui rassemble le nouveau Comité National des Sciences de l'Éducation et les trois centres nationaux de Recherche, de Statistique et d'Évaluation¹⁸.

Ce n'est pas le moment, ici, de faire la critique de cette institution et des conceptions de recherche dont elle est porteuse. Je prétends, tout simplement, souligner ce qui me paraît être une tendance actuelle vers une plus grande coordination de la recherche en éducation. D'ailleurs, cet institut, qui a son siège au Département d'Éducation du gouvernement fédéral, s'encadre dans un programme stratégique de développement de la recherche, de la statistique, de l'évaluation, de l'information et de la dissémination qui nous fait venir à l'esprit certains éléments du rapport Prost.

Personnellement, je me méfie de cette espèce de « coordination extérieure », assurée par des instances étatiques. Et je crois que les possibilités d'une « coordination intérieure », à partir de critères propres au fonctionnement des communautés scientifiques ne sont pas encore épuisées. Mais, d'une manière ou d'une autre, ce que j'ai voulu souligner, dans ce premier point, c'est bien la tendance pour dépasser l'état fragmentaire de la recherche en éducation.

Accumulation

Passons, maintenant, au deuxième mot-clef, l'*accumulation* des connaissances de la recherche. La question peut être envisagée sous plusieurs angles. Pour l'instant, je soulignerai le besoin de renforcer une *communauté de recherche* (et une *culture de recherche*) au sein des sciences de l'éducation. Ce n'est pas une question nouvelle, mais elle redevient une préoccupation centrale de plus en plus de chercheurs au niveau international.

Retenons deux idées principales.

D'abord, la difficulté d'accumuler un certain nombre de connaissances dans le domaine de l'éducation. Comme si l'on reprenait toujours du zéro! Cette difficulté a été très bien travaillée dans un article de Marie-Duru Bellat et Pierre Merle (2002) et elle est signalée dans le rapport Prost quand on y parle de « l'absence de capitalisation des recherches ». Dans une certaine mesure, c'est la question centrale du rapport *Scientific Research in Education* (la

¹⁸ Cf. le site www.ed.gov/about/offices/list/ies/

recherche scientifique en éducation), publié récemment aux États-Unis¹⁹. Aujourd'hui, il est impossible de passer en marge de ce débat qui est central pour l'avenir des sciences de l'éducation.

Il y a un deuxième volet de ce problème qui concerne la régulation du travail de recherche. Ceci nous amènerait trop loin, car les questions de l'évaluation (ou de l'accountabilité pour adopter ce néologisme) sont cruciales dans nos sociétés. Mais il est bien vrai que les « choses » n'ont pas toutes la même valeur et qu'il faut trouver des dispositifs de régulation du travail scientifique – et ces dispositifs sont très faibles dans le champ des sciences de l'éducation, comme d'ailleurs dans la plupart des sciences sociales et humaines. Je prends un exemple, avec toutes les précautions du monde: le ISI (*Institute for Scientific Information*) dont les bases de données et les indicateurs sont en train de devenir une « référence » pour l'évaluation des projets et des carrières scientifiques. Cet Institut est le résultat d'un processus très long d'organisation et de régulation des communautés de recherche dans un certain nombre de milieux scientifiques (sciences physiques et naturelles, sciences du génie, sciences de la santé, etc.). Et les sciences sociales et humaines? Et les sciences de l'éducation? Sera-t-on capable de mettre sur place un instrument de ce genre, en tenant compte de nos propres spécificités et cultures de recherche?

Ces deux aspects ne sont pas indépendants d'une troisième question, que je n'ai pas le temps d'analyser maintenant: la *soutenabilité*, c'est-à-dire les conditions institutionnelles et financières qui peuvent assurer une continuité de la recherche. Nous travaillons dans des conditions que n'importe quel chercheur des sciences physiques ou naturelles trouverait totalement intenables.

C'est pourquoi les questions de l'accumulation, au sens large, ne doivent pas être discutées sans une analyse des conditions de production de la recherche, notamment dans la période actuelle de transition vers des formes plus structurées de travail en équipe. Mais il faut que ces questions soient posées, car nous touchons, par ce biais, à une évolution importante des modes d'organisation du champ scientifique en éducation.

Utilisation

L'*utilisation* est mon troisième mot-clef. Le terme est un peu mou, et assez problématique, je le reconnais. Mais il sert à éviter des concepts trop chargés comme « utilité », « application » ou même « dissémination » des recherches. C'est un débat de toujours, qu'il faut reprendre sur des bases nouvelles.

D'une part, il y a le sentiment d'une sous-utilisation des recherches et même d'un certain éloignement entre l'univers de la recherche et les univers de la pratique.

¹⁹ Cf. le rapport *Scientific Research in Education*, publié en 2002 par The National Academy of Sciences (books.nap.edu/books/0309082919/html).

C'est pourquoi on parle de plus en plus du besoin d'exposer (au sens anglais, « to expose = mettre en contact ») les praticiens aux connaissances produites par la recherche. Il ne faut pas oublier que, à long terme, on reconnaît aisément l'influence de la recherche sur les pratiques. Et c'est vrai aussi qu'on constate, depuis une dizaine d'années, une réduction des grandes enquêtes et des approches expérimentales en faveur de recherches plus interprétatives, plus participatives et plus proches des situations éducatives. Mais il y a encore un long chemin à parcourir pour consolider ces rapports inévitablement complexes et même conflictuels.

D'autre part, plusieurs chercheurs insistent sur le besoin de prendre en considération l'impact des travaux de recherche. Il ne s'agit pas d'une conception linéaire et appauvrie d'*impact*, qui pourrait nous reconduire vers les débats de la recherche-développement ou même de la recherche-innovation. Il s'agit d'analyser soigneusement la manière d'entrecroiser ces deux univers, tout en reconnaissant leurs spécificités.

Au fond, je suis en train de poser la question de la traduction, au sens qui lui a été donné par les « théories des réseaux ». Et cela correspond, sans doute, à une évolution importante de la recherche en éducation. Dans le rapport américain que j'ai déjà cité, *Scientific Research in Education*, ce problème est posé dès le début, bien que de façon quelque peu naïve. Je cite le paragraphe initial du rapport, sans commentaires: « Personne ne songerait à la possibilité d'arriver à la Lune ou d'éliminer les dangers d'une maladie sans avoir recours à la recherche. Pareillement, on ne peut pas espérer que les efforts réformateurs en éducation puissent aboutir s'il n'y a pas la mobilisation de connaissances scientifiques dans ce domaine ».

Communication

La *communication* est le dernier mot-clef de cette réflexion. Il est lié, à beaucoup d'égards, au mot précédant. Mais il m'a semblé utile de le présenter de façon autonome, pour attirer l'attention sur un aspect souvent négligé. Rappelons la quantité immense de textes et de documents disponibles dans nos sociétés. C'est une masse impressionnante qui place chacun d'entre nous devant des choix quotidiens.

Or, contrairement à d'autres champs scientifiques, nous ne prenons pas suffisamment en compte le besoin d'une communication scientifique efficace et

attrayante. Et pourtant, dans le monde actuel, cette question est absolument essentielle. À trois égards: à l'intérieur des communautés de recherche; dans la liaison entre les univers de la recherche et de la pratique; et, finalement, en ce qui concerne le prestige du travail scientifique auprès de l'opinion publique. C'est un aspect qu'on aurait tort de continuer à ignorer.

Il suffit de lire – et c'est une lecture bien stimulante – les témoignages autobiographiques de certains des chercheurs les plus connus et reconnus. On y trouve l'intuition dans le choix des thèmes, la saisie d'une opportunité, l'imagination dans le traitement des objets d'étude et le soin dans la communication des résultats. C'est tout le contraire d'une recherche quasi-bureaucratique, entraînée par les exigences de la carrière, marquée par les critères quantitatifs du nombre d'articles, de chapitres ou de rapports publiés...

Je caricature, mais à peine, car sans intuition, sans imagination, sans créativité, il n'y a pas de recherche. Et sans capacité de communiquer il n'y a pas de recherche crédible. Il faut transmettre ces idées aux jeunes chercheurs en sciences de l'éducation, il faut que la formation qu'on leur donne soit sensible à ces dimensions qui marquent les défis contemporains de la recherche.

Vous me pardonneriez le caractère télégraphique de ces propos, qui ont essayé d'approcher les tendances d'évolution de la recherche en éducation et en formation à partir, peut-être, de points de vue plutôt inattendus et, sans doute, polémiques. J'ai voulu, tout simplement, attirer votre attention sur des aspects qui me semblent préoccuper de plus en plus les communautés de recherche en éducation dans différents pays et régions du monde.

Un seul mot pour terminer. Faire de la recherche – et surtout de la recherche en éducation – exige un effort d'imagination et un effort de logique, exige qu'on produise un regard scientifique et qu'on soit capable de le communiquer aux autres. À la croisée de ces différents aspects, on pourrait parler, sans doute, d'un exercice de lucidité. C'est à cet exercice que doivent se livrer, incessamment, les chercheurs en éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Apple, Michael (1999). Introduction. In *Contradictions of School Reform* (McNeil, Linda). New York and London: Routledge, pp. xv-xix.

Arthur, James (2000). *Schools and Community - The Communitarian Agenda in Education*. London and New York: Falmer Press.

Bain, A. (1880). *La science de l'éducation*. Paris : Librairie Germer Baillière.

Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Ernest Flammarion Éditeur.

Carnoy, Martin & Mcewan, Patrick (2001). Privatization through vouchers in developing countries: The cases of Chile and Colombia. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 151-177.

Carnoy, Martin (2000). School Choice? Or is it privatization?. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 15-20.

Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.

Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.

Charbonnel (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.

Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.

Clinchy, Evans, ed. (2000). *Creating new schools - How small schools are changing American education*. New York: Teachers College Press.

Compayré, G. (1880). Facultés de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 752-754). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome premier).

Compayré, G. (1882). Facultés de l'âme. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 983-986). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome

premier).

Compayré, G. (1882). Responsabilité. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1855-1857). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).

Compayré, Gabriel (1895). *Cours de Pédagogie théorique et pratique*. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane.

Conseil Européen (2000). *Conclusions de la Présidence - Conseil Européen de Lisbonne* (23-24 mars 2000).

Cookson, Peter & Berger, Kristina (2001). *Expect miracles: charter schools and the politics of hope and despair*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Cuban, Larry (2000). Why is it so hard to get “good” schools? In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 148-169.

Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.

Deschamps (1924). *L'auto-éducation à l'école*. Bruxelles : Maurice Lamertin Éditeur.

Dewey, John (1933). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.

Durkheim, Émile (1911). Pédagogie. In *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* [dir. De F. Buisson]. Paris : Librairie Hachette, pp. 1538-1543.

Duru-Bellat, Marie & Merle, Pierre (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs - L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, pp. 65-74.

Dwyer, James (2002). *Vouchers within reason: a child-centered approach to education reform*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.

Foerster, F.-W. (1923). *L'école et le caractère*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.

(première édition, 1909).

Finn, Chester; Manno, Bruno & Vanourek, Gregg (2000). *Charter schools in action: renewing public education*. Princeton: Princeton University Press.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.

Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus - Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.

Fuller, Bruce, ed. (2000). *Inside charter schools: the paradox of radical decentralization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gill, Brian (2001). *Rhetoric versus reality: What we need and what we need not to know about vouchers and charter schools*. Santa Monica, CA: Rand Education.

Good, Thomas & Braden, Jennifer (2000). *The Great School Debate - Choice, Vouchers, and Charters*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gorard, Stephen; Fitz, John & Taylor, Chris (2001). School choice impact: What do we know?. *Educational Researcher*, 30(7), pp. 18-23.

Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Éditions ouvrières.

Hameline, D. (1985). Pédagogie. In *Encyclopaedia Universalis* (pp. 101-105). Paris : Encyclopaedia Universalis (vol. 14).

Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : Éditions ESF.

Hameline, D. (1996). Aux origines de la Maison des Petits. In C. Perregaux, L. Rieben & C. Magnin (Ed.), « *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font* » (pp. 17-62). Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie.

Hargreaves, Andy (2000). Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?. *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.

Hassel, Bryan (1999). *The Charter School - Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington: Brookings Institution.

Hill, Paul & Lake, Robin (2001). *Charter schools and accountability in public education*. Washington: Brookings Institution.

Illich, Ivan (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Kane, Pearl & Lauricella, Christopher (2001). Assessing the growth and potential of charter schools. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 203-233.

Labaree, David (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.

Labaree, David (2000). No Exit: Public education as an inescapably public good. In *Reconstructing the Common Good in Education* (Cuban, Larry & Shipp, Dorothy, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 110-129.

Leamer, Edward (1983). Let's take the con out of econometrics. *The American Economic Review*, 73(1), pp. 31-43.

Levin, Henry, ed. (2001). *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Colorado: Westview Press.

Lieberman, Ann (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.

Lubienski, Chris (2001). Redefining public education: charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. *Teachers College Record*, 103(4), pp. 634-666.

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad*. Madrid : Editorial Trotta.

Marion, H. (1882). Psychologie. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1760-1767). Paris : Librairie Hachette (deuxième partie, tome second).

Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents*. Paris : Plon.

Meyer, John; Kamens, David & Benavot, Aaron (1992). *School Knowledge for the Masses*. London : The Falmer Press.

Meyer, J.; Ramirez, F. & Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, vol. 65 (2), pp. 128-149.

Moe, Terry (2001). *Schools, Vouchers, and the American Public*. Washington: Brookings Institution Press.

Murphy, Joseph & Shiffman, Catherine (2002). *Understanding and assessing the charter school movement*. New York: Teachers College Press.

Novoa, Antonio (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa.

Novoa, Antonio (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In *Problems and Prospects in European Education* (Elizabeth S. Swing, Jurgen Schriewer & François Orivel, eds.). Westport, Connecticut: Praeger, pp. 45-71.

Novoa, Antonio (2001). Autour des mots. *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 131-140.

Novoa, Antonio (2002). La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, ed.). Berne: Peter Lang, pp. 243-263.

Payot, J. (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Pécaut, E. (1882). Honneur. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 1293-1295). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).

Pécaut, E. (1887). Obéissance. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* (pp. 2121-2127). Paris : Librairie Hachette (première partie, tome second).

Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, Philippe (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In *Espaços de educação, Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.

Peshkin, Alan (1986). *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school*. Chicago: University of Chicago Press.

Peterson, Paul & Campbell, David, eds. (2001). *Charters, vouchers, and public education*. Washington: Brookings Institution Press.

Peterson, Paul & Howell, William (2001). *The education gap: vouchers and urban schools*. Washington: Brookings Institution Press.

Piaget, J. (1934). Remarques psychologiques sur le self-government. In *Le self-government à l'école* (pp. 89-108). Genève : Bureau International d'Éducation.

Popkewitz, T. (1997) A changing terrain of knowledge and power : A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, vol. 26 (9), pp.18-29.

Popkewitz, Thomas S. (1998). The Culture of Redemption and the Administration of Freedom as Research. *Review of Educational Research*, 68 (1), pp. 1-34.

Popkewitz, T. (1998) *Struggling for the soul : The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York : Teachers College Press.

Popkewitz, Thomas S., ed. (2000). *Educational Knowledge*. New York: SUNY Press.

Popkewitz, T. (2000). The denial of change in educational change. *Educational Researcher*, 29 (1), 17-29.

Popkewitz, T. & Fendler, L. (eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York - London : Routledge.

Popkewitz, Thomas & Novoa, Antonio, eds. (2001). *La fabrication de l'enseignant professionnel : La raison du savoir* (n° 38 de la revue *Recherche & Formation*). Paris: INRP.

Postman, Neil (1995). *The End of Education - Redefining the value of school*. New York: Knopf.

Prakash, Madhu & Esteva, Gustavo (1998). *Escaping Education - Living as learning within grassroots cultures*. New York: Peter Lang.

Reboul, Olivier (1974). *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Robertson, Roland (1990). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London, Sage,

1992.

Roorda, H. (1918). *Le pédagogue n'aime pas les enfants*. Lausanne - Paris : Librairie Payot.

Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves : Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom : Reframing political thought*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sarason, Seymour (1998). *Charter Schools: Another flawed educational reform?* New York: Teachers College Press.

Sarason, Seymour (2002). *Questions you should ask about charter schools and vouchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, 9-27.

Schriewer, J. (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisbonne : Educa.

Shaw, Bernard (1971). *Collected Plays with their prefaces*. London: The Bodley Head (première édition, 1900).

Spring, Joel (2002). *Political agendas for education - From the Religious Right to the Green Party*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stacy, Smith (2001). *The democratic potential of charter schools*. New York: Peter Lang.

Stromquist, Nelly (2000). Editorial. *Compare*, 30(3), pp. 261-264.

Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.

Tyack, David (1974). *The One Best System - A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.

Walford, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.).

Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 178-200.

Weil, Danny (2000). *Charter schools: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Weiler, Hans (1999). Universities, Markets, and the State. *CESE Newsletter*, 41, pp. 19-25.

Wells, Amy & Scott, Janelle (2001). Privatization and charter school reform. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (Levin, Henry, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 234-259.

Whitty, Geoff (2001). Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today. In *Sociology of Education Today* (Demaine, Jack, ed.). New York: Palgrave, pp. 206-221.

Witte, John (2000). *The Market Approach to Education: An analysis of America's first voucher program*. Princeton: Princeton University Press.